UNIVERSITE D'ALGER
FACULTE MIXTE DE MEDECINE ET DE PHARMACIE
ANNÉE 1953 — N° 52

Contribution à l'Etude du Mauvais rendement intellectuel en milieu scolaire

THÈSE

pour le Doctorat en Médecine

présentée et soutenue publiquement le 9 Juillet 1953

par

PASTOR JEAN FRANÇOIS

Né le 2 Mai 1922, à Sidi-Bel-Abbès (Dép. d'Oran)

JURY

MM. SARROUY, Professeur de Clinique Médicale et Hygiène infantile, Doyen de la Faculté ..... Président

AUBRY, Professeur de Clinique Médicale .....
SUTTER, Agrégé (Neuro-psychiatrie) ..... Juges
BOULARD, Agrégé (Médecine) .....

IMPRIMERIE NORD-AFRICAINE (S. CRESCENZO), 8, RUE DROUILLET - ALGER.

UNIVERSITE D'ALGER
FACULTE MIXTE DE MEDECINE ET DE PHARMACIE
ANNÉE 1953 — N° 52

Contribution à l'Etude du Mauvais rendement intellectuel en milieu scolaire

THÈSE

pour le Doctorat en Médecine
présentée et soutenue publiquement le 9 Juillet 1953

par

PASTOR JEAN FRANÇOIS
Né le 2 Mai 1922, à Sidi-Bel-Abbès (Dép. d'Oran)

JURY

MM. SARROUY, Professeur de Clinique Médicale et Hygiène infantile, Doyen de la Faculté ..... Président

AUBRY, Professeur de Clinique Médicale .....
SUTTER, Agrégé (Neuro-psychiatrie) ..... } Juges
BOULARD, Agrégé (Médecine) .....

IMPRIMERIE NORD-AFRICAINE (S. CRESCENZO), 8, RUE DROUILLET - ALGER.

FACULTE MIXTE DE MEDECINE ET DE PHARMACIE

Doyen	MM. SARROUY (O. ✻, ⚕, ⚕, A. ✪, O.S.).
Doyens honoraires	LEBLANC (✻, ⚕ I. ✪).
	LAFFONT (C. ✻, ⚕, I. ✪, O.S.)
	LEBON (C. ✻, ⚕ I. ✪).
Assesseur	ROQUES (I. ✪).

PROFESSEURS

Clinique médicale	MM. AUBRY (O. ✻, ⚕, I. ✪, O.S.).
Clinique des maladies infectieuses	BENHAMOU (C. ✻, ⚕, I. ✪, O.S.).
Histologie et Embryologie	KEHL (I. ✪).
Chimie biologique et médicale	GIBERTON (✻, I. ✪).
Matière médicale	FOURMENT (✻, I. ✪, M.A.).
Clinique obstétricale et gynécologique	LAFFONT (C. ✻, ⚕, I. ✪, O.S.)
Clinique thérapeutique médicale	LEBON (C. ✻, ⚕, I. ✪).
Physiologie	MALMEJAC (✻, I. ✪).
Anat. pathol. et oncol. hum. et comparée	MONTPELLIER (✻, I. ✪).
Physique médicale	PORTES (O. ✻, ⚕, I. ✪).
Clinique de dermato-syphiligraphie	HADIDA (⚕, A. ✪).
Anatomie	De RIBET (✻, ⚕, I. ✪).
Clinique médicale et hygiène infantile	SARROUY (O. ✻, ⚕, ⚕, A. ✪, O.S.)
Clinique ophtalmolog. et ophtam. intertrop.	TOULANT (O. ✻, ⚕, I. ✪.).
Chimie générale pharmaceutique	GRANGAUD (A. ✪).
Clinique chirurgicale	DUBOUCHER (I. ✪).
Thérapeutique chirurgicale	GOINARD (I. ✪).
Hygiène, Hydrologie et Climatologie	LACROIX (✻, ⚕, I. ✪, O.S.)
Pathologie générale et médicale	RAYNAUD R. (⚕, A. ✪).
Clinique chirurgicale infantile et orthopédie	LOMBARD (✻, ⚕ I. ✪).
Pharmacie chimique et toxicologie	MONNET (I. ✪).
Clinique de neuro-psychiatrie	MANCEAUX (✻, ⚕, A. ✪).
Parasitologie et zoologie médicale	MANDOUL (A. ✪).
Médecine légale et médecine du travail	THIODET (✻, ⚕, I. ✪).
Bactériologie	FABIANI (A. ✪).
Clinique urologique	SABADINI (⚕, I. ✪).
Botanique	ROQUES (I. ✪).
Clinique d'oto-rhino-laryngologie	GIRAUD (✻).
Clinique de phtisiologie	LEVI-VALENSI (✻, ⚕, A. ✪).
Pathologie chirurgicale	N..,
Accouchement et Obstétricie sociale	HOUEL (O. ✻, ⚕, I. ✪).

PROFESSEURS SANS CHAIRE

M. CHECHAN (I. ✪), Maître de conf. Agrégé.

M. JAHIER (I. ✪), Agrégé.

PROFESSEURS HONORAIRES

MM. BENOIT (✻, ⚕, I. ✪).
CABANES (✻, ⚕, I. ✪).
COURRIER (O. ✻, ⚕, I. ✪).
LEBLANC (✻, ⚕, I. ✪).

MM. ABOULKER (✻, ⚕, I. ✪).
POROT (✻, I. ✪).
RAYNAUD M. (✻, ⚕, I. ✪).
WEGER (I. ✪).

R. UNIV. BIBLIOTHEEK LEIDEN

MAITRES DE CONFERENCES AGREGES

Physiologie	MM. CHARDON.
Pharmacie	COLLET.
Médecine légale et médecine de travail	MICHAUX.

AGREGES

Accouchement	MM. EZES.
Médecine	BOULARD.
	FABREGOULE.
	CHOUSSAT.
Pédiatrie	COMBE.
Chirurgie	BREHANT.
	LAGROT.
	LIARAS (A. ✪).
	VERGOZ (✱, ⚷, A. ✪).
Anatomie	AUBANIAC.
	BOURGEON (✱, A. ✪, C.S.).
Histologie et Embryologie	N...
Chimie médicale	LISSITZKY.
Anatomie pathologique	LAFFARGUE. (A. O.).
Histoire naturelle pharmaceutique	STANISLAS.
Oto-rhino-laryngologie	N...
Dermato-Syphiligraphie	MARILL.
Bactériologie	VARGUES.
Chimie générale pharmaceutique	N...
Neuro-psychiatrie	SUTTER (✱, ⚷).
Ophtalmologie	LARMANDE.
Odonto-stomatologie	PERI (✱, A. ✪, C.S.).
Parasitologie et zoologie médicale	JACQUEMIN.
Hygiène	N...
Urologie	DUCASSOU.

AGREGES LIBRES

Physiologie	M. BATTEZ.

SERMENT D'HIPPOCRATE

En présence des Maîtres de cette Faculté, de mes chers condisciples et selon la tradition d'Hippocrate, je promets et je jure d'être fidèle aux lois de l'honneur et de la probité dans l'exercice de la Médecine. Je donnerai mes soins gratuits à l'indigent et n'exigerai jamais un salaire au-dessus de mon travail. Admis dans l'intérieur des maisons, mes yeux ne verront pas ce qui s'y passe, ma langue taira les secrets qui me seront confiés et mon état ne servira pas à corrompre les mœurs ni à favoriser le crime.

Respectueux et reconnaissant envers mes Maîtres, je rendrai à leurs enfants l'instruction que j'ai reçue de leurs pères.

Que les hommes m'accordent leur estime si je suis fidèle à mes promesses. Que je sois couvert d'opprobre et méprisé de mes confrères, si j'y manque.

A GENEVIEVE, JEAN-MICHEL ET BERNARD

A TOUS LES MIENS

A NOTRE MAITRE ET PRESIDENT DE THESE

Monsieur le Professeur SARROUY

Professeur de Clinique Médicale
et d'Hygiène Infantile

Doyen de la Faculté Mixte de Médecine
et de Pharmacie d'Alger

Membre Correspondant de l'Académie de Médecine

Qui a bien voulu nous faire le grand honneur d'accepter la présidence de notre Jury.

Avec notre respectueuse reconnaissance pour son précieux enseignement et la sollicitude bienveillante qu'il nous a toujours témoignée.

À NOS JUGES

Monsieur le Professeur AUBRY

Professeur de Clinique Médicale

Monsieur le Professeur SUTTER

Professeur Agrégé de Neuro-Psychiatrie

Monsieur le Professeur BOULARD

Professeur Agrégé de Médecine

Médecin-Chef de la Consultation
Neuro-Psychiatrique de la Ville d'Alger

En témoignage de notre profonde gratitude pour nous avoir appris les disciplines nécessaires et en les remerciant d'avoir accepté de nous juger avec leur haute compétence.

A Monsieur H. LUCCIONI

Psychologue de la Clinique Médicale Infantile

Il a bien voulu guider et faciliter les recherches qui ont servi à édifier cette thèse en nous permettant d'utiliser divers travaux à paraître, tandis qu'il nous donnait le secours de sa compétence pratique sur ces questions. Nous le prions de trouver ici le témoignage de notre profonde gratitude.

A NOS MAITRES DE LA FACULTE

A NOS MAITRES DES HOPITAUX

Je dédie cette thèse.

Introduction

Mettre en possession tous les membres de l'Etat du minimum de connaissances requises pour l'exercice de leurs droits de citoyen, tel est, avec le souci traditionnel de permettre la culture qui fait notre dignité d'homme, un des objets premiers de l'Enseignement. C'est pourquoi il faut attendre la Révolution pour que l'Ecole Primaire soit créée, au moins dans son principe, et la Troisième République pour que cet enseignement élémentaire devienne obligatoire et gratuit. Cependant, si la loi a été respectée, malgré les tentations de continuer à mettre très tôt les enfants au travail, la raison principale en est que l'évolution générale des sociétés, avec la naissance et le développement de la civilisation des machines, nécessitait évidemment une formation complète et spéciale que le bon sens ne pouvait remplacer. De là l'organisation d'examens et concours indispensables pour postuler aux emplois, même les plus modestes, et l'ambition des familles qui découvraient en effet dans le succès scolaire, quelle que soit l'origine sociale, le moyen de réussite dans la vie. Ainsi, même s'il est permis de dénoncer cette manie du diplôme, dans l'état présent des choses, l'échec à l'école est gros de menaces. Non pas seulement parce que l'adulte ne pourra

s'épanouir culturellement, mais surtout parce que, mal armé pour la vie, il devra, quels que soient la profession et le milieu de ses parents, se contenter des besognes humbles et ingrates, chaque jours plus rares, puisque la machine remplace l'homme dans toutes ses activités inférieures.

Or, alors qu'un effort considérable s'accomplit pour offrir au plus grand nombre d'enfants les conditions les plus favorables de scolarisation, la constatation est souvent faite que beaucoup d'entre eux ne tirent aucun profit de l'enseignement, désespoir des parents et des maîtres.

Dès l'application de la loi du 28 mars 1882, ces soucis se manifestent, et, en effet, les archives des Inspections Académiques, les dossiers des directeurs d'école signalent le « boulet » que traînent les classes du fait de la présence de tant d'élèves qui prennent facilement du retard et dont les connaissances, toujours incertaines, ne sont acquises qu'avec peine. Et c'est ainsi qu'avant la guerre 1914-1918 une faible proportion d'élèves, 30 à 40 % seulement, arrivaient à obtenir leur Certificat d'Etudes Primaires, qui pourtant est la sanction normale des études élémentaires. Depuis, la situation a semblé s'aggraver. Divers sondages, malheureusement insuffisants ou discutables, donnaient des pourcentages d'échec très inquiétants, et aujourd'hui la situation apparaît dramatique. Une enquête récente organisée, avec tout le sérieux et l'objectivité désirables par Heuyer, Pieron et Sauvy permet de mesurer toute l'étendue du danger. Portant sur 95.237 enfants d'âge scolaire, ces recherches qui utilisent

les méthodes d'échantillonage classiques en démographie, donnent en effet les résultats suivants :

AGE	Age normal ou en avance	Retard d'un an	Retard de 2 ans ou plus
6	98,2 %	1,8 %	— %
7	90,0	9,6	0,4
8	79,4	17,3	3,5
9	68,9	23,9	7,2
10	67,6	18,6	13,8
11	52,6	31,3	16,1
12	23,5	32,5	44,0

Bien plus, les enfants qui sont dans leur classe d'âge ont souvent un rendement insuffisant puisqu'ils suivent avec difficultés ou grossissent les rangs des queues de classes, comme le prouve le tableau suivant :

AGE en années	*Suivent leur classe :*	Age normal ou en avance	Un an de retard	Deux ans de retard
7	normalement	74 %	67 %	— %
	difficilement	22	28	—
	pas du tout	4	5	—
		100	100	—
8	normalement	77	60	55
	difficilement	21	34	38
	pas du tout	2	6	7
		100	100	100
9	normalement	75	63	49
	difficilement	23	32	42
	pas du tout	2	5	9
		100	100	100
10	normalement	72	60	50
	difficilement	25	34	40
	pas du tout	3	6	10
		100	100	100
11	normalement	71	57	47
	difficilement	26	37	42
	pas du tout	3	6	11
		100	100	100

Bien entendu, les auteurs se défendent contre l'hypothèse que cette enquête, organisée en 1944, a pu donner des faits une image trompeuse puisqu'en effet les circonstances exceptionnelles dans lesquelles s'est trouvée la France entre 1939 et 1944 pourraient avoir augmenté dans une certaine mesure les proportions d'enfants retardés dans leur études. Certains élèves ont en effet été gênés dans leur travail par un surpeuplement des classes, un détestable service du mi-temps, les changements d'auxiliaires sans grande expérience technique pour ne citer que les facteurs pédagogiques souvent dénoncés. Mais protestent Heuyer, Pieron et Sauvy le phénomène d'accumulation du retard est si marqué que les circonstances de guerre, non seulement ne l'ont pas créé, mais même ne l'ont sans doute pas accentué aussi considérablement qu'on le croirait ; et c'est ainsi qu'une indication intéressante leur est fournie par la situation des enfants, qui, réfugiés, ne vivaient pas dans leur milieu d'origine. Certainement, ceux-ci ont pâti plus que les autres des circonstances et pourtant le décalage de classes et son aggravation avec l'âge reste sensiblement le même.

AGE	REFUGIES			AUTOCHTONES		
	Age normal	Retard 1 an	Retard 2 ou +	Age normal	Retard 1 an	Retard 2 ou +
	%	%	%	%	%	%
6 ans	97,4	2,6	—	98,4	1,6	—
7 ans	86,6	12,1	1,3	90,4	9,2	0,4
8 ans	75,9	20,0	4,1	80,0	16,8	3,2
9 ans	62,3	27,8	9,9	68,9	24,2	6,9
10 ans	64,1	18,4	17,5	68,0	18,3	13,7
11 ans	51,4	29,8	18,8	53,3	31,5	15,2
12 ans	24,5	29,2	46,3	24,8	32,2	43,0

Cependant, dans les recherches plus récentes des psychologues scolaires de l'équipe de Zazzo à Paris et à Lyon, si le pourcentage des retardés et des insuffisants scolaires reste encore extrêmement élevé, la situation apparaît moins dramatique et surtout semble-t-elle s'améliorer avec le temps. Voici par exemple les conclusions de Zazzo et Dabout étudiant la répartition des écoliers parisiens dans les cours de scolarité primaire pour l'année 1950-1951.

« Si l'allure générale des courbes actuelles, écrivaient-ils, est grosso modo la même que celle que nous avons observée la première année de notre expérience (1946-47), nous enregistrons de notables changements :

« 1°) En Cours Moyen 2e année, fin de la scolarité du premier degré proprement dit, le pourcentage de retardés a sensiblement diminué, il est passé de 60 % en 1946 à 49 % en 1950 ;

« 2°) En 1946, on notait déjà un retard considérable au point de départ du Cours Préparatoire. Ce pourcentage de retardés est passé de 40 % à 27 % en 1950. »

Même ainsi corrigés, ces chiffres sont trop impressionnants pour ne pas mettre en cause les responsabilités de l'Ecole. Heuyer, par exemple, dresse un réquisitoire impressionnant. « La vieille éducation classique a établi pour l'enfant des programmes qui remontent aux Grecs et aux Latins, qui ont été codifiés par les jésuites et officialisés par l'Université napoléonienne. Ils renferment la somme théologique, métaphysique, scientifique et

littéraire de ce que l'adulte estime nécessaire à l'honnête homme, sans qu'il se soit préoccupé jamais des possibilités de l'enfant à assimiler une telle érudition. Pour donner du zèle à acquérir toutes les connaissances du programme, l'éducation classique a inventé un système de récompenses et de punitions, d'examens et de concours, de rangs et de classements, d'honneurs et d'indignités qui doivent donner de l'émulation et qui rebutent les émotifs, les rêveurs, les lents, les indépendants et les solitaires. Les enfants intelligents, bien doués, conformistes, au prix d'efforts démesurés, parviennent à prendre les premières places. Quelques surdoués qui, sous tous les régimes et avec n'importe quelle méthode réussissent à s'assimiler avec facilité et sans fatigue toutes les matières du programme, s'adaptent à la discipline autoritaire de l'école et absorbent cet enseignement livresque sans trop de dommage pour leur avenir. Mais ils sont exceptionnels ». Tel est donc le problème posé aujourd'hui, avec une passion extrême, de la Réforme de l'Enseignement qui vise d'autres buts, affirme WALLON, que les simples modifications des conditions matérielles du travail scolaire ou les aménagements différents des matières. Il s'agit alors d'exiger que, dans les Ecoles de demain, une véritable révolution se fasse dans la structure, les programmes et surtout les méthodes, ce qui supprimerait, croit-on, les problèmes de l'inadaptation scolaire.

Il n'est certes pas question ici d'entrer dans le détail et de décrire, comme l'a fait FOULQUIÉ, les divers systèmes ou méthodes d'Education Nouvelle. Cependant, reconnaissons que la manière

dont est traitée l'ancienne pédagogie reste souvent injuste.

« Certes, écrit Millot, elle a ses imperfections comme toute entreprise humaine et on a le droit de signaler et de lui reprocher ses excès, ses déficiences et ses errements. Mais elle n'a pas été, il s'en faut, aussi incompréhensive, aussi impuissante, aussi funeste qu'on la représente. Si les anciens éducateurs étaient tous aussi aveugles, et aussi maladroits qu'on le répète avec tant de légèreté, pourquoi ne voit-on pas plus de différence entre la valeur intellectuelle et morale des hommes d'autrefois et celle de nos contemporains ? » D'autre part, il n'est pas prouvé que l'Ecole doive devenir un milieu où l'enfant vivra comme le poisson dans l'eau. En effet, « l'éducation, remarque Piaget, met en relation deux termes : d'un côté, l'enfant dans la réalité de ses capacités et de ses intérêts, et de l'autre l'ensemble des valeurs dont la possession est reconnue indispensable par la société du temps ». Aussi, devons-nous dépasser l'alternative dans laquelle nous enferment partisans et adversaires de l'Education Traditionnelle et nous conclurons avec Bodin que, « si l'enfant doit s'adapter à l'Ecole, l'Ecole aussi doit s'adapter à l'enfant, se mesurer, disons, pour éviter des excès graves, se mesurer partiellement sur l'enfant en même temps que sur le citoyen et l'homme qu'il doit devenir. Sans doute, aucune réussite scolaire n'est possible qu'avec le concours personnel de l'enfant, par son effort et par son progrès. Encore faut-il que l'Ecole, par son organisation, ses programmes et ses méthodes sollicite cet effort, le rende possible ».

En tous cas, ne nous illusionnons pas au point de croire qu'une Réforme de l'Enseignement supprimerait les inadaptations à la scolarité normale. Les divers facteurs pédagogiques, qui jouent certainement un rôle aggravant, ne peuvent, en effet, tout expliquer. « Il n'empêche, écrit Gilbert-Robin, qu'une majorité d'enfants trouvent leur compte dans l'Education Traditionnelle. Ils suivent, progressent, et arrivent à passer des concours difficiles. Pourquoi d'autres se montrent défaillants ? » Cette question, le médecin ne peut l'ignorer. Ne serait-ce parce qu'il n'est plus exceptionnel que des parents viennent consulter pour des difficultés scolaires, presqu'aussi naturellement que pour une toux rebelle. Certes, avec tout le sérieux désirable, le praticien se livrera à un examen somatique, aussi complet que possible et, quelquefois, il pensera découvrir la solution du problème dans une insuffisance ou une affection d'ordre biologique. Mais en fait, souvent sa recherche sera à peu près vaine de ce point de vue et, peut-être lui semblera-t-il alors logique de rassurer les parents, puisque ces enfants ne sont pas « malades », en considérant que le problème n'est donc plus de son ressort. Cette attitude, qui enferme la médecine dans une conception étroitement organiciste, est aujourd'hui unanimement discutée et, le problème s'est plutôt posé de savoir si, le recours au pédo-psychiatre devait être constant dans ces cas, comme le demande Heuyer, ou si, comme le réclamait avec véhémence Cathala, il ne convenait pas de réserver au pédiatre les cas élémentaires et généreux, d'autant mieux qu'il est, d'ordinaire, sollicité le premier. Quoiqu'il en soit, il apparaît indispensable que le médecin

d'enfants accepte de compléter son information et de développer sa formation dans les questions qui dépassent le cadre de la Pédiatrie traditionnelle.

C'est pourquoi M. le Professeur SARROUY nous a conseillé de consacrer notre thèse à l'étude de l'important problème de l'inadaptation scolaire en apportant un complément nécessaire aux diverses thèses qu'il a inspirées et consacrées à l'examen critique de ces « difficultés bio-psychologiques » comme il a proposé de les nommer avec BOULARD et LUCCIONI.

En fait, pour assurer une certaine unité à notre travail, nous avons éliminé les cas où l'inadaptation est strictement caractérielle dans son expression pour retenir ceux, plus nombreux, dans lesquels elle s'exprime par un mauvais rendement scolaire.

Trois explications générales peuvent être données, qui correspondent aux trois parties de cette thèse, au cours desquelles seront envisagées, sans alourdir l'exposé de tout ce qui est bien connu du praticien, les principaux facteurs déterminants, du point de vue biologique, social et psychologique.

— ou bien il s'agit d'une *insuffisance globale du développement mental.*

— ou bien, le *déficit* est électif et porte sur *certaines aptitudes* dont le jeu normal est nécessaire,

— ou bien l'intelligence est perturbée dans son rendement par « *paresse* » ou « *distraction* ».

En fait, au niveau de l'expérience concrète, les facteurs se rencontrent d'ordinaire d'autant mieux qu'à l'examen approfondi la notion d'intelligence perd de sa simplicité habituelle. D'ailleurs, hormis peut-être les cas d'arriérations profondes, aucun cas n'est donc jamais simple, mais au contraire il existe un « faisceau étiologique » et c'est sans doute, pour l'avoir oublié que la recherche s'est alourdie de tant de témoignages incomplets ou hâtifs et que la pratique peut rester inefficace, voire même dangereuse. Si, d'ailleurs, les auteurs américains ont proposé d'appeler ces enfants, pour les distinguer des francs anormaux, les « Enfants-Problèmes », ce n'est pas seulement parce qu'ils posent des problèmes à la famille, à la société, mais parce qu'ils sont eux-mêmes, chacun, un problème aux multiples inconnues. C'est pourquoi nous avons cru préférable de nous attarder, en *conclusion,* sur un seul cas où se retrouvent les principaux facteurs de mauvais rendement scolaire.

Nous ne saurions, certes, avoir la prétention de présenter un bilan systématique et complet de la question. Même en négligeant certains points de détail et les témoignages secondaires, il était difficile d'aboutir à une étude exhaustive des diverses causes de l'inadaptation et encore moins à un examen critique de leur importance respective. Mais, nous avons pensé faire œuvre utile en consacrant notre thèse à une « mise en ordre » des principaux facteurs et à la constation de leur complexe rencontre dans le concret.

Le mauvais rendement intellectuel en milieu scolaire

La Physiologie et la Psychologie s'entendent, en multipliant les preuves du déterminisme, à limiter notre libre arbitre et d'ailleurs, selon les strictes exigences de la morale, l'enfant n'est pas libre, il est *libérable*. En sorte qu'il n'est pas permis d'admettre d'emblée une mauvaise volonté dans l'explication de l'insuffisance du rendement scolaire. C'est pourquoi le praticien devra apprendre à poser la question préalable : *l'enfant peut-il ?* Tramer a exposé le problème avec une netteté particulière : « lorsque surgit un problème scolaire, c'est sur l'écolier que l'attention se porte tout d'abord. On incline à croire, en effet que c'est à lui qu'il en tient. L'on pense que l'enfant ne *veut* pas travailler, ni se bien conduire. Ce n'est qu'une fois éprouvée l'inefficacité des mesures éducatives dictées par ce point de vue, que l'on s'avise de chercher au problème une autre cause : l'écolier ne *peut pas*, soit parce qu' « il manque des aptitudes requises pour un bon travail », soit parce que, la faculté de vouloir étant plus ou moins entravée, « l'enfant ne peut pas vouloir ». C'est que, comme le signale Boulard, « l'entrée à l'école apporte certes à la vie et aux habitudes de l'enfant d'importantes modifications et met à l'épreuve ses aptitudes, son caractère et aussi son organisme ». Encore doit-on insister davantage sur les conditions dans lesquelles s'exerce cette mise à l'épreuve. Non seulement faut-il rappeler l'aspect actuel du problème : les programmes scolaires, chargés et complexes, les établissements surpeuplés, la masse des élèves qui, par la

sélection nécessaire, impose au cours des études l'allure d'une course d'obstacles. Mais surtout soulignons qu' « en tous cas, l'enfant devra s'adapter à la vie scolaire. Il lui faudra garder le silence pendant de longues heures, écouter, regarder dans une relative immobilité, associer à l'effort intellectuel l'effort physique qui en est le complément. Il lui faudra encore quitter le cercle de famille où il était un centre d'intérêt privilégié, pour accepter la discipline et l'anonymat ». Cependant, cette situation n'est pas telle que personne ne s'y adapte et c'est pourquoi en cas de désadaptation, ce seront les particularités du sujet qu'il faudra incriminer.

Il est classique à ce propos de rappeler que les insuffisances et anomalies peuvent affecter isolément ou simultanément l'activité intellectuelle, l'activitê sensori-motrice et les réactions de la personne, comme dit Rey :

1°) « *l'activité intellectuelle* représente un travail d'intériorisation du réel et d'élaboration des données intériorisées pour assurer leur accord avec l'expérience. On peut envisager cette activité complexe sous forme statique : il s'agit alors de stock de connaissances et de techniques intellectuelles formé par l'individu et demeurant plus ou moins à sa disposition ; sous forme dynamique : il s'agira de la capacité à former de nouvelles connaissances, à mobiliser les connaissances possédées et à produire certains rendements à l'aide de techniques acquises ou inventées » ;

2°) « *l'activité sensori-motrice* représente le système d'actions matérielles entreprises par l'in-

dividu sur la base des données que lui fournissent tout d'abord ses sens et plus tard ses représentations. On peut considérer la forme et l'efficacité des actes, leur direction, leur rythme, leur adaptation à l'objet... » ;

3°) « *les réactions de la personne,* sous forme d'actions, d'états de conscience, de processus de pensée, représentent l'effort que l'être fait en vue de conserver, d'affirmer, d'alimenter la construction complexe que représente son moi. Ce sont les réactions de l'individu aux exigences mêmes de son « individualité biologique et psychologique ».

Mais en fait, ces distinctions, que la commodité de l'usage maintient, ne correspondent pas à la réalité des faits, car, selon les suggestions des Gestaltistes, la personnalité réagit dans sa totalité à la situation et c'est ce que prouve l'étude du mauvais rendement intellectuel en milieu scolaire.

*
**

Que l'Ecole exige un minimum d'aptitudes intellectuelles, la preuve peut en être donnée par ce fait qu'une définition pédagogique de l'arriération a été proposée, devant les confusions et les contradictions des conceptions psychiatriques. En effet, Binet a demandé de considérer comme *arriéré* « tout enfant qui, avec une scolarité pourtant régulière, présente un retard de deux ans, lorsqu'il a moins de neuf ans et un retard de trois ans lorsqu'il a plus de neuf ans ». Certes, cette thèse est discutable. Pichon, par exemple, a apporté la preuve de l'erreur faite dans la confusion du dynamisme intellectuel et de la capacité d'acqui-

sition scolaire, ainsi lorsqu'est considéré comme imbécile « l'individu incapable de communiquer avec ses semblables par le langage écrit ». Du moins, la relation entre succès scolaire et intelligence apparaît fermement prouvée à KACZYNSKA qui fixe même la corrélation à 0,86. De même le Laboratoire de Psycho-Pédagogie belge d'Angleur prouve que s'élève à 34 % le pourcentage des enfants dont la cause essentielle du retard scolaire est une débilité.

Si ce fait a pu quelquefois échapper dans toute son ampleur, c'est que, tandis que le praticien, grâce à une certaine expérience acquise dans son contact quotidien avec les enfants peut affirmer d'emblée un diagnostic d'arriération profonde, il lui est bien difficile de dépister les petits insuffisants aux frontières de la normale, pour lesquels cette impression personnelle, où interviennent des apparences trompeuses et un obscur « halo affectif », sera responsable de fréquentes désillusions, la bonne foi et le soin n'étant certes pas en cause. C'est pourquoi se sont imposées, avec un succès croissant les Echelles Métriques de l'Intelligence que BINET substitua aux critères pédagogiques. Le principe en est simple. Puisque nous disons aisément d'un enfant qu'il est « en avance » ou « en retard », c'est donc que nous admettons implicitement un barème des âges dans le domaine de l'esprit comme nous l'affirmons dans le domaine de la croissance physique. Désormais, il suffira de fixer expérimentalement les possibilités moyennes des enfants à chaque âge pour, comme l'écrit ZAZZO, « reconstituer, avec toute une suite de points neutres, la trajectoire normale de l'esprit humain ».

Ainsi, déclare Simon, nous ne mesurons pas à proprement parler et dire d'un enfant qu'il a six ans d'Age Mental, c'est dire que, « placé en face des difficultés que représente la série des tests, il s'est comporté comme un enfant de six ans, en paraissant avoir les mêmes moyens de les résoudre qu'un sujet instruit par une expérience de six ans ».

Nous ne décrirons pas, ici, les différentes méthodes d'appréciation du développement mental dont un résumé simple est donné par Luccioni :

A - « *Méthode des niveaux globaux* qui utilise diverses épreuves faisant intervenir des capacités multiples et où, si l'on oppose, suivant le matériel employé, tests verbaux et tests non verbaux, on aura :

— *les échelles composites,* lorsque les épreuves sont des deux types. Exemple : avec le Binet-Simon, le Terman.

— *les échelles homogènes,* lorsque les épreuves sont d'un même type, exemple par les batteries non verbales : le Grace Arthur ou l'Alexander.

B - *Méthodes des niveaux particuliers* qui utilise une ou plusieurs épreuves mettant en évidence le degré d'évolution d'une fonction dont le rapport avec le développement intellectuel global est constaté. Exemple, pour le dessin, le Goode-Rough ou le Fay.

Dans tous les cas, ces échelles aboutissent, on le sait, à la détermination de l' « Age Mental », la capacité de l'enfant étant caractérisée par le degré et le sens du décalage existant entre l'âge mental et

son âge réel ou mieux, par ce que STERN appelle le « Quotient Intellectuel » :

$$Q.I. = \frac{\text{âge mental}}{\text{âge réel}}$$

qui, non seulement permet d'établir un diagnostic plus précis, mais autorise un pronostic, une certaine constance de ce Q.I. ayant été reconnue. Désormais, la définition des arriérés a pu gagner en objectivité et en précision, comme le montre ce tableau de TERMAN :

Q.I.	SIGNIFICATION	%
> 140	« génie »	0,8
120 à 140	intelligence très supérieure	10
110 à 120	intelligence supérieure	17
90 à 110	intelligence normale	45
80 à 90	lenteur d'esprit	17
70 à 80	zone limite	7
50 à 70	débilité	2,7
25 à 50	imbécillité	0,3
< 25	idiotie	?

Quoiqu'il en soit, les généticiens ont été amenés à distinguer deux catégories d'arriérations. DUCHÊNE, par exemple, a montré que la première est en quelque sorte statistiquement une constante dont les éléments se répartissent régulièrement selon une courbe de GAUSS et qui constitue *l'arriération héréditaire* ou familiale, dans la terminologie de DOLL. Mais, comme cette courbe présente

vers les niveaux inférieurs une déviation, il faut admettre l'existence d'une deuxième catégorie, *l'arriération pathologique* dont l'importance est évaluée par Rüdin à un tiers et pour laquelle il faut admettre qu'un facteur pathologique a déterminé l'arrêt du développement intellectuel.

Ici la recherche moderne a compliqué, en multipliant les contradictions et les incertitudes, les affirmations traditionnelles des causes déterminantes. Ainsi, en les envisageant, selon la suggestion d'Heuyer, dans leur ordre chronologique et sans entrer dans le détail, ce qui obligerait à traiter inutilement d'une partie importante de l'étiologie des troubles neuro-psychiatriques :

1°) Contrairement aux thèses classiques qui, cependant, gardent pour Porot, par exemple, leur part de vérité, Brugger affirme du point de vue des généticiens que l'*intoxication alcoolique* ou la *syphilis* des parents sont, pour le développement mental des enfants, de très peu d'importance, tandis que trois étiologies sont retenues, qui font l'objet de travaux récents :

— la *rubéole de la mère* (Gregg) ;

— les *toxoplasmoses fœtales* (Lereboulet) ;

— l'*incompatibilité sanguine* (Turpin et Duchêne).

2°) Classiquement, restent retenues :

a) la *prématuration* et surtout le *traumatisme obstétrical* dont Roudinesco a souligné qu'il joue un rôle fondamental, souvent en association avec une des causes précédentes ;

b) les *intoxications*, les *traumatismes*, les *encéphalites* surtout dont Launay a rappelé l'importance théorique et pratique ;

c) enfin, les *insuffisances endocriniennes*, intéressantes par leurs perspectives thérapeutiques, qu'il faut signaler également dans les oligophrénies en rapport avec des *troubles du métabolisme*, ainsi l'oligophrénie phénylpyruvique.

Cette rapide et incomplète revue de facteurs reconnus de l'arriération convainc que, pour beaucoup, l'intelligence est une fonction simple, épiphénomène en quelque sorte du système nerveux central. Certes, l'existence d'un substratum anatomique est indiscutable, mais la question se pose de savoir si, comme l'admettent Wenzl et Gottschaldt, l'intelligence ne dépend pas de facteurs sociaux, qui jouent particulièrement dans les arriérations légères et moyennes, et de facteurs endothymes du caractère. « En effet, l'analyse psychologique et l'investigation expérimentale se sont rencontrées pour prouver que le rendement intellectuel d'un sujet dépend aussi des influences culturelles subies et plus encore de son organisation profonde ».

Nous devons à Sutter une remarquable mise au point de nos connaissances sur la valeur de l'intelligence suivant le milieu. « La découverte et l'emploi des échelles de tests pour apprécier l'intelligence des enfants et des adolescents a mis immédiatement en évidence des variations dans les résultats, suivant les différents milieux sociaux d'où étaient issus les sujets examinés ». Malgré sa prétention de révéler l'intelligence « toute nue », Binet n'avait pas laissé échapper le problème des influences du milieu. Mais, pour mettre les choses plus en évidence, de nombreuses enquêtes expérimentales furent organisées, en particulier par Burt, Jordan, Klineberg, Roberts, Pieter et plus récemment

Emmett. Donnons quelques conclusions intéressantes pour notre propos :

— Buseman, qui souligne que les progrès des élèves à l'école primaire dépendent en grande partie des conditions d'habitation, prouve, en effet, que 40 % des élèves obtiennent des résultats moins intéressants du fait des conditions défectueuses de logement ;

— Muller constate une corrélation de 0,70 entre la situation sociale des parents et le succès scolaire des élèves.

Deux tableaux sont de ce point de vue particulièrement instructifs :

ETUDE DE BURT

sur la population de deux écoles élémenaires.

(la première fréquentée par les enfants de la meilleure société londonienne ; la seconde par les enfants du faubourg le plus pauvre et le plus mal famé.)

AGE REEL	AGE MENTAL MOYEN	
	RICHES	PAUVRES
7 (7,6)	8,9	6,1
8 (8,6)	10,1	7,2
9 (9,4)	10,6	8,4
10 (10,6)	11,6	9,6
11 (11,4)	12,1	10,3
12 (12,3)	12,8	11,0
13 (13,1)	13,7	11,7
14 (13,8)	14,2	11,6

ETUDE DE TERMAN ET MERRILL

sur les rapports du Q.I.

des enfants américains avec la situation du père.

PROFESSION DU PERE	AGES CHRONOLOGIQUES			
	2 à 5 1/2	6 à 9	10 à 14	15 à 18
I - Prof. libérales	116,2	114,9	117,5	116,4
II - Prof. semi-libérales et fonctions de direction	112,4	107,3	112,2	116,7
III - Travailleurs qualifiés, commerce de détail, employés de bureau.	108,0	104,9	107,4	109,6
IV - Propriétaires ruraux	99,1	94,6	92,4	94,3
V - Trav. semi-qualifiés, commerces mineurs petit personnel de bureau	104,3	104,6	103,4	106,7
VI - Trav. peu qualifiés..	95,1	100,0	100,6	96,2
VII - Journaliers ruraux et urbains	93,6	96,0	97,2	97,6

Zazzo, qui publie ces statistiques, les commente ainsi :

S'il est bien entendu que ces chiffres ne sont que des moyennes autour desquelles se dispersent les valeurs individuelles de telle sorte qu'on trouve dans tous les groupes des enfants inférieurs et supérieurs du point de vue intellectuel, trois leçons se dégagent nettement :

1°) L'ordre d'intelligence correspond — pendant la période pré-scolaire — à l'ordre des situations sociales, exception faite pour les petits pay-

sans inférieurs intellectuellement à ce que le niveau de vie permettrait de supposer ;

2°) A l'âge scolaire, les différences intellectuelles diminuent, et, pour certaines catégories, tendent à s'effacer. C'est sans doute que l'influence différenciatrice des milieux familiaux est partiellement neutralisée par les tendances égalisatrices de l'école élémentaire ;

3°) L'âge scolaire marque une aggravation du retard mental des ruraux alors que les groupes pourtant inférieurs s'améliorent. Ceci est peut-être dû aux moins bonnes conditions scolaires et culturelles des milieux ruraux.

Certes, cette influence des facteurs sociaux a été souvent expliquée, par exemple par Lahy, en se fondant sur des constatations biologiques : alimentation, repos, hygiène... dont l'importance est surabondamment prouvée en Algérie. Mais il faut aussi tenir compte, les remarques de Zazzo le prouvent, des aspects culturels, même si Saffioti va trop loin lorsqu'il affirme que toute l'intelligence est formée par l'instruction. Un exemple intéressant est donné par Heltzer et Descoeudres qui on insisté sur les différences dans le développement du langage, dont l'importance dans la réussite scolaire est primordiale, entre enfants de milieux déshérités et enfants de milieux cultivés.

Reconnaissons cependant que si une corrélation forte existe entre la famille et l'intelligence de l'enfant, ce n'est pas simplement parce qu'elle impose une certaine vie matérielle et culturelle, mais surtout parce que, dans la famille se tissent

des relations affectives qui forment en partie la personnalité de l'enfant. Il est bien exact que, comme le dit DELACROIX, « l'ensemble du caractère et de la personnalité soutient et oriente l'intelligence ». En effet, pour WENZL et GOTTSCHALDT, la personnalité est une organisation en « couches » où les fonctions intellectuelles représentent les superstructures.

C'est pourquoi le rendement d'un individu dépend non seulement de la richesse de ses fonctions noétiques mais aussi des modalités des caractères endothymes de sa personnalité. Il peut donc exister des « *fausses bêtises* », non simplement, comme le voulait GILBERT-ROBIN, par suite d'une instabilité et surtout d'une hyperémotivité par exemple, aggravées par les classiques maladresses éducatives, mais pour des causes plus profondes qui créent une authentique arriération, contrôlée par les tests. DOLTO-MARETTE a même cru pouvoir affirmer que ces tests de niveau mental n'ont pas d'importance, puisqu'une psychanalyse bien conduite aboutit à une amélioration du niveau mental et à une réadaptation scolaire et sociale de ces jeunes individus considérés comme de grands arriérés. Evidemment, il y a exagération de cette thèse et quelques brillants succès des psychanalystes ne suffisent pas, reconnaît HEUYER, à mettre en question les opinions classiques. Mais il est utile de rappeler, en effet, que la débilité peut n'être qu'apparente et dépendre de troubles de l'évolution affective.

Malgré les divergences profondes entre FREUD, ADLER et leurs disciples orthodoxes ou dissidents,

l'accord peut se faire pour admettre qu'une « énergie instinctuelle », baptisée diversement suivant les auteurs, oriente l'être vers certaines satisfactions, les unes compatibles, les autres incompatibles avec les normes sociales adoptées. Dès lors, il existera d'immenses difficultés à s'intégrer à cette collectivité en acceptant les renoncements. Rey montre très bien combien est délicat « ce travail d'ajustement qui amène l'être, d'une part à découvrir dans l'ordre de son milieu familial et en fonction des particularités de ses éducateurs toutes les issues permettant à ses pulsions de se satisfaire et de l'autre à réaliser ces adaptations négatives qui, rarement produites par le seul mécanisme de l'action rejetée, sont exigées d'abord de la simple éducation, puis, avec l'apparition du moi, de la conscience morale ».

Les psychanalystes de l'Ecole française, Pichon, Godet et Laforgue par exemple, ont pu insister sur les arrêts, voire les régressions, dans le développement affectif et introduire la précieuse notion d'*arriération affective*. Comme le résume Launay, cette fixation à un stade infantile peut donner à certains égards un arrêt intellectuel avec lenteur de l'idéation, hésitation, n'importe-qu'isme... Cette impression sera d'ailleurs souvent renforcée par la reconnaissance d'un retard dans le premier développement sensitivo-moteur, en particulier dans l'acquisition de la marche et surtout du langage, qui, selon la loi de psychomotricité d'Heuyer semble d'un mauvais pronostic. En fait, cette constatation ne doit pas nous troubler, car, depuis Spitz nous avons appris à comprendre que la situation affective conditionnait dans le jeune

âge, plus qu'à aucun autre moment, le développement intellectuel et moteur.

A ce propos, insistons sur le fait que les fausses bêtises ne se retrouvent pas seulement dans les cas d'enfants « poussinés ». En effet, HEUYER a raison de parler d'*hospitalisme familial*. « Les parents conservant les vieilles traditions de l'autorité familiale, des impératifs catégoriques, des sanctions et des punitions, effraient l'enfant, le terrorisent dans la prise de la nourriture et le dressage à la propreté. Il y a des enfants maltraités qui reçoivent de sévères corrections corporelles ; d'autres sont humiliés, bafoués, tournés en ridicule devant leurs frères et sœurs, devant leurs camarades ou devant les étrangers pour des peccadilles ou pour une incontinence nocturne d'urines. La réaction d'opposition de l'enfant peut prendre de multiples formes ; quelquefois il se réfugie dans un aspect de stupidité ; il a l'air de ne rien comprendre, plutôt que de s'efforcer à comprendre des ordres incompréhensibles ou impossibles à exécuter.

« Les psychanalystes (LAFORGUE, HESNARD) ont insisté sur un mécanisme d'autopunition qu'ils rencontrent chez certains sujets, et qui est à la base de beaucoup d'échecs scolaires de l'enfant. Celui-ci est réfugié dans une attitude et un aspect de bêtise, de débilité mentale qui légitime son échec à l'école par sentiment d'autopunition. Son moi, insatisfait du climat affectif créé par les parents et notamment par la mère, n'a pu liquider son complexe œdipien ; et son surmoi lui interdit de se faire aimer de ses parents et de ses profes-

seurs. Il se satisfait de ses échecs scolaires pour se punir ».

C'est dire que devant les tests de niveau mental il faut limiter les enthousiasmes excessifs. « Les tests, écrit Zazzo, ne font qu'opérer un constat de fonctionnement psychologique actuel, un bilan des possibilités à un certain moment du développement de l'enfant ». Or, il existe, par ailleurs, des *retards simples*, décrits par Collin et Grimbert où le retard, dans les premières étapes des grandes fonctions statiques et dynamiques de l'enfant semble se « tasser » avec l'âge et permettre des capacités intellectuelles normales à l'âge adulte, ce qui constitue, soulignons-le, une exception à la loi générale de psychomotricité et dont l'incidence la plus commune est dans l'association d'une débilité motrice et d'une arriération intellectuelle, dans le syndrome de Dupré et Merklen.

C'est pourquoi Rey a raison de conclure que ces échelles « conviennent fort bien lorsqu'il s'agit de faire grossièrement le point et de découvrir rapidement les sujets accusant un retard ou une avance psychologique », étant entendu que les cas ainsi dépistés seront justiciables d'un examen plus approfondi « seul capable d'identifier la nature exacte du retard constaté ».

Par ailleurs, il faut rappeler, avec Doll, l'erreur de la « pratique médicale assez commune de parler des arriérés comme de « malades », la déficience mentale représentant généralement un état plutôt qu'une maladie ». C'est dire que l'avenir des déficients mentaux serait compromis s'il ne dépendait que des seules possibilités des traitements

médicaux. En effet, le « comportement des débiles mentaux, écrivent Delay, Pichot et Sicot, en 1949, peut être difficilement modifié par des thérapeutiques médicamenteuses. Parmi les thérapeutiques endocriniennes, une seule, la thérapeutique thyroïdienne permet d'améliorer le niveau intellectuel de certains sujets, mais d'une part ses applications sont réduites à certains types cliniques bien précis, et d'autre part le bénéfice obtenu sur le plan intellectuel est souvent assez faible, restant généralement très inférieur aux résultats de cette même thérapeutique sur l'aspect physique des hypothyroïdiens. La diélectrolyse transcérébrale de calcium, préconisée par le Dr Bourguignon, et dont les résultats ont été présentés en 1941 par la thèse de Chouraqui ne paraît pas répondre aux espoirs que ses auteurs avaient mis en elle. A l'heure actuelle, il semble que deux produits soient seuls capables de modifier de façon favorable le comportement des débiles, et d'améliorer leur éducabilité et leur adaptation sociale : l'acide glutamique d'une part, les amphétamines de l'autre ». Cependant, si à la suite de Zimmerman, en particulier, on avait pu croire que l'acide glutamique, présenté d'une manière bien contestable comme un « aliment de la cellule nerveuse », élevait le Q.I. de dix points en moyenne en six mois, la pratique courante n'a pas justifié l'optimisme des expérimentateurs. D'autre part, comme le recommandent Sargant et Slater après les travaux de Moskowitz et de Hundhausen, l'action des amphétamines porte surtout sur la sphère affective de la personnalité.

Ainsi, lorsque le rôle des facteurs sociaux et caractériels ont été éliminés, la *rééducation* est la

meilleure démarche pour éviter que ces enfants ne soient un poids inutile pour la société et un sacrifice pour les parents. Même aux degrés les plus bas, un effort ne doit pas être négligé. « Toute amélioration obtenue marque l'idiot d'un aspect plus humain », écrit Gilbert-Robin. Bien entendu, elle s'impose avec fruit dans les cas plus légers et surtout ceux des « peu doués » qui par la force des choses sont considérés comme arriérés. En effet, l'arriération reste déterminée, non pas seulement selon des critères biologiques ou psychologiques, mais selon des critères sociaux. Or, la complexité croissante de la vie moderne surcharge et complique les exigences. Nous dirons, avec Clerambault, que « la moyenne des hommes est au-dessous de la moyenne », parce que le niveau que la civilisation moderne considère comme normal, par exemple à l'école, reste trop élevé pour beaucoup, sans que l'on puisse y voir une simple erreur de l'Enseignement puisque les programmes restent dans l'ensemble définis par les nécessités d'un monde qui se complique progressivement. Aussi, beaucoup d'enfants qui auraient pu, dans un enseignement allégé, au rythme plus lent, réussir convenablement, sont aujourd'hui rejetés de l'école ou constituent ce groupe aux effectifs croissants des queues de classes. Il s'agit donc de protester contre un stupide égalitarisme et d'exiger, à côté des établissements de rééducation et des classes de perfectionnement, en plus grand nombre, un enseignement dit « faible », si l'on veut, comme le système de Manheim le proposait.

La possibilité de scolariser partiellement les petits déficients et les « peu doués » apparaît mani-

festement dans la constatation que l'Ecole, à vrai dire, ne sollicite pas toute l'intelligence et l'intelligence seulement.

Ainsi s'explique, on le sait, la revanche que prennent dans la vie les anciens cancres et, inversement, l'échec de forts en thèmes. Mais surtout, comme CLAPARÈDE, par exemple, incline à le penser, l'adaptation scolaire dépend, dans l'enseignement élémentaire du moins, sous l'angle des fonctions mentales, d'une certaine capacité d'acquisition et de dressage.

C'est pourquoi OMBREDANE peut affirmer qu' « il n'est pas rare de voir des enfants réussir brillamment dans les petites classes, servis par des aptitudes de niveau inférieur et devenir de moins en moins bons élèves dans les classes supérieures et réciproquement, parce que l'élaboration des conduites intellectuelles plus évoluées ne se fait pas normalement ».

Il faudrait, ici, rappeler le rôle des petites insuffisances sensorielles ou motrices, souvent méconnues, à tort, mais l'exemple le meilleur à ce sujet reste dans l'existence, maintenant indiscutée, de gênes caractéristiques dans l'apprentissage des mécanismes scolaires de base. Décrite en 1881 par BERKHAN, la *dyslexie d'évolution* est, selon la définition de ROUDINESCO « une difficulté particulière à identifier, comprendre et reproduire les symboles écrits, ce qui a pour conséquence de troubler profondément l'apprentissage de la lecture entre 5 et 8 ans, l'orthographe, la compréhension des textes et les acquisitions scolaires par la suite ».

Le trouble de la lecture est le plus apparent et se présente sous deux formes :

— *l'alexie littérale*, l'enfant ne pouvant acquérir la connaissance des lettres ou des syllabes isolées ;

— *l'alexie verbale*, l'enfant apprenant normalement les lettres et les syllabes mais étant incapable de les juxtaposer en mots et en phrases.

Il est exact, en effet, à consulter le numéro spécial d'« ENFANCE » consacré par AJURIAGUERRA, ZAZZO, BOREL-MAISONNY à l'étude de ces difficultés que celles-ci sont plus complexes et plus graves qu'il n'avait paru d'abord. Par exemple, des troubles sont constatés dans les activités qui font intervenir :

— l'organisation de l'espace ;

— l'orientation ;

— le rythme.

Nous sommes loin, certes, de la notion de *cécité verbale congénitale* que PRINGLE MORGAN attribuait à une dysgénésie du gyrus angulaire et dont HINSELWOOD et STEPHENSON faisaient un caractère mendélien récessif. Aujourd'hui, d'ailleurs, à la suite d'ORTON, qui a appliqué aux troubles de la lecture les idées de TRAVIS sur la pathologie du langage, il est devenu classique d'attribuer à la dyslexie une origine fonctionnelle en faisant intervenir la notion de « retard » dans la différenciation des hémisphères.

Précisons qu'il ne s'agit donc pas toujours d'authentiques gauchers contrariés, comme on a tendance à l'admettre quelquefois, mais de sujets

qui manquent de latéralisation forte et même plutôt faut-il considérer, avec Launay, que nous rencontrons d'ordinaire des latéralisations « croisées » compliquées souvent d'un mauvais balayage oculaire.

Il reste que Granjon, par exemple, fixe à 60 % seulement le nombre des sujets chez qui l'explication de la difficulté semble pouvoir être trouvée dans la reconnaissance de l'insuffisance de dominance hémisphérique, ce qui pose le problème de la multiplicité des types de dyslexie suivant leur pathogénie.

A ce propos, Ombredanne a remarqué que les « difficultés des dyslexiques, l'élision, l'anticipation, l'assimilation, les méprises littéraires portant sur des lettres de formes voisines, sur les voyelles, sont des phénomènes qui ne sont pas propres à la pathologie, qui se retrouvent non seulement dans le langage de distraction des adultes, mais encore dans l'évolution normale des langues. Ils peuvent être considérés comme des actes de niveau inférieur, comme des solutions d'automatismes qui se manifestent à l'occasion d'un ralentissement et d'une insuffisance du processus d'élaboration de la lecture ». Commentant ce texte, Luccioni penche vers l'hypothèse de causes pédagogiques qui, dans la plupart des cas, lui semble jouer le rôle fondamental et dans tous aggravant la situation. Il est visible, en effet, que le pourcentage de 15 % de dyslexiques admis par les Américains ne permet que d'admettre, dans la généralité des cas, des perturbations sensori-motrices dont l'augmentation depuis quinze ans serait bien surprenant. D'ail-

leurs, Roudinesco a trouvé dans les écoles à méthode classique 2 % seulement de dyslexiques alors que 20 % des écoliers avaient des troubles typiques dans les écoles nouvelles où la méthode globale était seule employée. Cousinet, sur le terrain de la pédagogie, a, de son côté, fait le procès des habitudes nouvelles d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, responsables certainement des difficultés rencontrées par tant d'enfants dans l'organisation des mécanismes scolaires de base.

*
**

Il y a dans la notion d'*arriération* un parti-pris de la quantité que les Echelles de développement ont contribué à renforcer. Or, de deux points de vue, les psychiatres ont discuté ce préjugé :

— Wallon, entre autres, qui refuse l'équation :

arriéré = jeune enfant

où se retrouve l'erreur de prendre pour primitifs les peuples qui ont été fixés dans leur évolution. Car il n'y a rien de comparable entre un idiot qui ne parle pas et ne parlera jamais et un bébé qui manifeste sa capacité de progrès.

D'ailleurs, Zazzo et Boivin ont expérimentalement apporté la preuve de ces différences, en particulier la supériorité de l'enfant sur l'adulte débile de même âge mental s'est retrouvé dans une plus grande rapidité d'association et surtout dans une meilleure activité d'organisation.

— Chaslin isole les *débilités* proprement dites pouvant s'associer à l'arriération, tout en s'en distinguant. Pour Michaux, qui résume cette thèse adoptée également par Pichon, « la débilité comporte, en effet, une note très particulière qui est le déséquilibre des fonctions intellectuelles avec un déficit électif du jugement et un trouble du caractère à base de vanité ; le débile est un sot ».

Ce souci du qualificatif paraît justifier la tentation de Vermeylen d'emprunter à Rossolimo la méthode du profil mental pour distinguer divers types de débiles :

a) « des « harmoniques » d'une égale insuffisance dans tous les domaines, où quatre types sont

isolés : les passifs, les pondérés, les actifs et les puérils » ;

b) « des « dysharmoniques », dont le développement psychique est irrégulier et qui se divisent en sots, en instables et émotifs ».

Mais, si la clinique peut authentifier certaines de ces distinctions, il reste que le procédé est dangereux qui consiste à grouper sur un diagramme, reconnaît Zazzo, une collection interminable et toujours incomplète des facultés ou fonctions telles qu'elles sont données par le dogmatisme classique ou l'empirisme des faits journaliers. C'est pourquoi Spearman, soucieux de suivre dans le découpage des aptitudes, des articulations du réel, a essayé de partir des faits expérimentaux eux-mêmes pour découvrir, par le calcul des intercorrélations entre les tests, les facteurs essentiels. Cette analyse factorielle, malgré les divergences théoriques de Spearman, Thomson et Thurstone, aboutit, selon Catell, à une certaine convergence pratique par la discrimination d'une aptitude générale assimilable au facteur G de Spearman et que mesurent en particulier les « Progressives Matrices » et un certain nombre de facteurs de groupe qui correspondent aux facteurs primaires de Thurstone et qu'évaluent excellemment la batterie proposée par celui-ci :

1°) « Le facteur « verbal », où deux facteurs sont d'ordinaire distingués ;

— le facteur V, aptitude verbale,

— le facteur W, facilité verbale.

2°) Le facteur « spatial », S ;

3°) Le facteur « raisonnement », R ;

4°) Le facteur « numérique », N ;

5°) Et, d'autre part, les facteurs d'imagination picturale, d'habileté pratique, d'aptitude mécanique, de dextérité manuelle ».

Bien entendu, le problème de l'insuffisance scolaire pourra être éclairé plus objectivement lorsque l'on aura fait la preuve des facteurs réellement mis en jeu dans la réussite scolaire générale et plus particulièrement dans les diverses matières du programme.

Remarquons cependant que, comme le souligne DELACROIX, dans toutes ces recherches la Psychologie ne trouve pas toujours son compte et c'est pourquoi CHAMBRON, qui reprend une thèse souvent affirmée par WALLON, peut juger qu'il est nécessaire d'abandonner le globalisme quantitatif et la mythologie fonctionnelle des aptitudes pour passer directement à l'étude des processus mentaux, aux prises avec leurs objets réels et quotidiens ».

Déjà, WENZL et GOTTSCHALDT avaient proposé une analyse de l'intelligence en facteur proprement « noétiques » dont la description est, en partie confirmée par les récentes études de l'école de SPEARMAN :

— la *largeur* ou « documentation cognitive » est l'étendue du champ intellectuel avec la capacité d'examiner un problème donné, en multipliant les points de vue pour l'envisager sous tous ses angles ;

— la *profondeur* est « l'appréhension intuitive de l'essentiel » par la découverte des rapports fondamentaux et des caractères importants, qui met en évidence, mieux que la fonction logique, les différences d'intelligence ;

— la *hauteur* est la « faculté d'abstraction rationnelle » qui, dans la vue prise des êtres, laisse tout ce qui est en fait des individualités déterminées pour ne retenir que les attributs communs.

Mais, sur un plan plus concret, une étude de ce genre est donnée par Hotyat à propos de la pensée mathématique chez l'adolescent et dont voici les conclusions expérimentales :

NATURE DES FAUTES	Deux classes inférieures	Deux Classes Supérieures	Arithmétique - Algèbre		Géométrie	
			Classe inférieure	Classe supérieure	Classe inférieure	Classe supérieure
A - *Compréhension verbale défectueuse*	47	11	36	9	11	2
1. - Notions confuses sous ou surdéterminées	16	1	8	—	8	1
2. - Image ou schème étouffant le concept	13	2	10	2	3	—
3. - Notions plus générales ou sans appui dans le réel	5	8	5	7	—	1
4. - Compréhension syncrétique du langage abstrait	13	—	3	—	—	—
B - *Inacceptation de l'opportunité*	10	3	6	3	4	—
1. - D'une démonstration (propr. familière)	6	—	2	—	4	—
2 - De la proposition (extension à clas. nouvelle)	4	3	4	3	—	

C - *Dans l'exécution des expériences logiques*		54		24		34		12		20		12
1. - Difficulté à la visualisation . .	9		8		—		—		9		8	
2. - Maniement de certaines relations	7		—		7		—		—		—	
3. - Dénombrement des cas possibles	5		4		5		2		—		2	
4. - Raisonnement syncrétique . .	9		—		7		—		2		—	
5. - Passage du verbal au signe ou à la figure	15		4		10		3		5		1	
6. - Rigidité de la relation	9		7		5		7		4		—	
D - *Dans l'ordonnance de la démonstration*		33		17		11		4		22		13
1. - Incompréhension de la position du problème	5		—		3		—		2		—	
2. - Raisonnement par l'absurde . .	5		—		3		—		2		—	
3. - Démonstration non directe	6		6		2		—		4		6	
4. - Oubli de la direction générale de la démonstration	17		11		6		4		11		7	

Mais le danger est alors de passer subrepticement de la description à l'explication, en transformant le constat d'une insuffisance en l'affirmation d'une inaptitude. Il serait certes ridicule de nier l'inégalité des dons. Méfions-nous cependant de notre habitude à traiter de l'aptitude comme d'une disposition, aussi indépendante de l'ensemble de la personnalité et de ses expériences que la couleur des yeux par exemple. L'erreur est apparue lorsqu'il s'est agi de poser la question de savoir dans quelle mesure le diagnostic des aptitudes aux stades infantiles du développement engageait le pronostic des aptitudes de l'adulte. Le problème revenait à déterminer la relation qui unit les modalités de structure aux modalités d'évolution. Or, « on observe des phénomènes de renforcement, d'inhibition, de compensation. Le comportement ne résulte donc pas directement de la moyenne des dispositions, mais résument Violet-Conil et Canivet, il est fonction de l'attiude que l'individu adopte vis-à-vis de ses tendances et de ses capacités naturelles, ce qui nous conduit à établir une distinction entre les aptitudes par exploitation des données congénitales et les aptitudes par réaction contre les données congénitales.

Nous pouvons parler ici du *principe d'analyse fonctionnelle* introduit dans la clinique par Jackson et qui s'est révélé d'une extraordinaire fécondité dans le domaine de la pathologie nerveuse : aux moments successifs de l'évolution correspondent des conduites différentes qui vont s'intégrer dans le comportement de l'adulte : l'analyse d'un comportement peut être envisagée comme

une détermination des conduites évolutives qui s'y retrouvent et des modalités de leur intégration. L'évolution ne se présente donc pas comme un développement homogène de capacités embryonnaires, mais comme une longue série de mutations, comme une intégration progressive de séries de niveaux différents qui apparaissent à des moments successifs et plus ou moins espacés. C'est ainsi que le même principe d'évolution se retrouve dans tous les domaines : de l'automatique vers le volontaire, du forfuit vers l'intentionnel, du pratique vers le symbolique (JACKSON). Ces définitions de JACKSON nous permettent de préciser et par là de prendre position dans les multiples théories relatives à la structure des aptitudes, la notion de subordination des fonctions élémentaires à la forme structurale évolutive de la personnalité.

Par là nous entrevoyons la possibilité de définir l'aptitude avec OMBREDANE par la capacité de mettre en jeu avec une rapidité suffisante, le type évolutif de conduite qui est le plus adéquat aux exigences de la tâche imposée ou à son défaut des conduites de détour qui suffisent à assurer un rendement seuil. Il faut ajouter que l'aptitude comporte la possibilité pour le sujet de maintenir ses possibilités en temps voulu ; en principe, plus une conduite est d'un degré évolutif élevé, plus elle est fragile. Cette fragilité est plus marquée chez certaines personnes qui, sous l'influence de facteurs individuels échouent, c'est-à-dire retombent à un comportement fonctionnel de niveau inférieur.

De même qu'il y a des degrés dans la réussite selon l'ordre des procédés employés, de même

il y a des degrés dans l'échec selon le niveau du comportement auquel correspond l'échec. D'une façon générale on peut dire que la différenciation des aptitudes est soumise à deux conditions : l'une qui tient à la nature de la tâche elle-même, l'autre qui tient aux possibilités de l'individu. La différenciation des aptitudes individuelles est d'autant plus marquée que, d'une part, l'exécution des tâches admet moins de latitude dans l'emploi des détours et d'autre part que les sujets sont moins capables de mettre en jeu des procédés différents, que leurs conduites intellectuelles sont plus stéréotypées, que leur adaptation est moins plastique.

Quand nous disons que chaque processus élémentaire dépend de la formule structurale évolutive de la personnalité, cela signifie qu'au fur et à mesure de l'évolution de l'activité intellectuelle, chaque conduite élémentaire ne peut jouer ni être traitée isolément comme étant le tout du comportement, mais qu'elle s'intègre dans un cycle extemporain de processus d'élaboration et de compensation, dont la rapidité, la portée, la fragilité, la plasticité varient d'un individu à l'autre, et d'un moment à l'autre chez le même individu. (Ombredane).

Dans cette conception dynamique de l'aptitude, il faudra accepter la mise ou point d'Ombredane qui distingue quatre facteurs, en supposant, bien entendu, que l'enfant a toutes possibilités de profiter d'une scolarité régulière :

1°) *Les obstacles à l'intégration des obligations scolaires dans la vie impulsive de l'enfant* qui se résument dans l'attitude d'opposition, soit passive, soit agressive ;

2°) *L'insuffisance de l'élaboration intellectuelle*, certes, que paraissent caractériser trois phénomènes, en rapport plus ou moins étroit ;

— la difficulté de l'abstraction et le besoin de l'exemple concret ;

— l'accrochage au détail et la difficulté à saisir l'intention d'un ensemble ;

— la lenteur de l'élaboration des conduites intellectuelles.

3°) *Le défaut d'adaptation des conduites intellectuelles aux tâches scolaires*, où on peut distinguer plusieurs processus :

— la distraction par manque d'intérêt,

a) la pensée est occupée par un souvenir thématique, organisé plus ou moins volontairement ;

b) la pensée se laisse aller à un afflux automatique de réactions psychiques dont les sollicitations sont extéroceptives et quelconques ;

— le défaut de réactions psychiques, qui est véritable obnubilation, en présence de la tâche imposée, en dépit d'un réel effort du sujet ;

— difficulté à orienter le psychisme dans le sens de la question posée, des propos tenus, de la conséquence indiquée ;

— inhibition sous forme d'une sorte d'endormissement venant, à certaines heures, dans des classes déterminées.

4°) *Défaut de persistance des conduites intellectuelles,* peut-être le facteur le plus important, qui est incapacité de soutenir un effort intellectuel prolongé.

*
**

Toutes ces distinctions seront ramenées un peu sommairement à l'étude de la *paresse* et de la *distraction* par quoi les parents prétendent expliquer les défaillances scolaires. En effet, leur opinion de tenir l'enfant comme responsable est rarement vérifiée. Il est certain que, à ce sujet, l'examen médical est quelquefois positif. Le rapport des Assises Départementales de la Médecine Générale française en 1935 a donné une bonne revue des nombreux facteurs d'inadaptation scolaire qu'il est inutile de reprendre, puisqu'il faudrait résumer toute la pathologie et qu'il s'agit de questions bien connues du praticien ; l'état du système nerveux central, bien sûr, celui du système neurovégétatif, plus encore celui du système endocrinien, même le fonctionnement cardiaque et respiratoire ont leur répercussion, en effet, sur le rendement scolaire de l'enfant.

Derivière, récemment, a cru pouvoir dresser un bilan impressionnant des « causes physiques du déficit scolaire », ce qui l'a amené à proposer ce tableau qui résume les conclusions d'une enquête portant sur 1.066 cas d'enfants des lycées.

INFLUENCE DES CONDITIONS PHYSIQUES

en interaction avec le niveau des réactions intellectuelles, les réactions caractérielles étant supposées normales.

	V (- 3)	IV (- 2)	III - (- 1)	III + (Ma.)	II (+ 1)	I (+ 2)
I. - Robustes	10%	20%	50%	80%	100%	100%
II. - Croissance difficile : scoliose, hépatiome, asthme	5%	5%	40%	60%	80%	80%
III. - Cardiopathie, troubles endocriniens : retard sexuel	4%	4%	30%	50%	80%	80%
IV. - Déficience générale	4%	4%	30%	30%	50%	50%
V - Hypotension constante non physiologique	Aucune réussite constatée			16%	20%	20%

Plus précisément Gilbert-Robin, qui s'était fait, en France, l'avocat des explications médicales du mauvais rendement scolaire, consacre une récente mise au point sur les difficultés scolaires à la description de quelques cas généraux :

1°) *L'obnubilation intellectuelle,* qui prend sa place entre la lenteur et l'absence et qui se situerait « dans les état d'épileptoïdie (distinguée de l'épilepsie), de glischroïdie, de viscosité, d'états très distincts (et Dublineau a eu raison d'y insister), de l'asthénie et de l'apathie marquées du sceau de l'insuffisance glandulaire. L'obnubilation est discontinue, mais se manifeste chez des enfants lents, « visqueux », apathiques souvent somnolents et se manifestant bruyamment par des explosions de colère ou de turbulence qui surprennent sur une eau en apparence étale et stagnante ».

2°) Les *apathies,* endocriniennes :

thyroïdienne,
hypophysaire,
thymique,
adiposo-génitale,

mais aussi apathie de l'obèse gros mangeur, trop nourri, à diathèse arthritique, apathie du « lymphatique », avec bouffisure des téguments, hypertrophie amygdalienne, tendance aux éruptions, etc.

Ombredane, d'une minutieuse enquête portant sur vingt et un cas, reconnaît de son côté un *syndrome de fatigabilité.* Six de ses sujets sont des hypotendus. Par exemple l'un est cholémique, un autre est un hypothyroïdien, deux sont des « tuberculiniques »... Et il ajoute : « il est intéressant

de souligner que la majorité des fatigables se recrute parmi le groupe des plus jeunes qui est aussi le groupe des plus intelligents. C'est le groupe de l'âge prépubère. On peut en inférer que la période où la puberté se prépare comporte un fléchissement des forces organiques de l'enfant qui réduit sa capacité d'effort et de résistance intellectuelle. Nous pensons que cette période est, par excellence, celle où l'on incrimine généralement le surmenage scolaire, et que l'on doit renvoyer aux facteurs de fléchissement physiologiques de cette période la principale responsabilité des troubles dits de surmenage ».

Bien entendu, il faudra se méfier d'un optimisme excessif. Il ne saurait être question de nier l'importance de l'état de santé sur l'adaptation scolaire. D'ailleurs, d'un point de vue pédagogique, Bodin rappelle que la maladie est responsable en partie de l'absentéisme dont on conçoit aisément la gravité. Les registres renseignent efficacement. Dans une école parisienne, 30 % des enfants qui prennent du retard, élèves se trouvant dans le dernier quartile pour les classements mensuels, compte tenu de leur âge, sont des enfants souvent absents pour cause de santé.

Mais il semble nécessaire de limiter les prétentions de cette explication. On sait, en effet, que de très bons élèves sont en mauvaise santé. Sans doute, remarquera-t-on que ce sont quelquefois des « chétifs » dont le niveau de santé est bas, mais régulier. Toutefois, l'expérience commune en témoigne, ce fait n'est pas toujours confirmé et il suffit à montrer que la solution du problème de l'adap-

tation scolaire n'est pas dans la seule surveillance médicale des écoliers.

Rappelons d'abord que toutes les « paresses », par exemple, ne sont pas glandulaires ou somatiques. « Il en est, résume GILBERT-ROBIN, de profondément enracinées, véritablement instinctuelles, issues des racines les plus lointaines de l'être. L'affectivité, le psychisme, la conduite, les processus intellectuels eux-mêmes sont tous marqués de ce freinage, de cet engluement, de cette viscosité qui se traduit par un ralentissement de toutes les fonctions. Il y a autre chose que de la lenteur, autre chose que de l'apathie. Ces états se retrouvent à l'état pur dans la glischroïdie et rentrent dans le couple ralenti-instinctif de DUBLINEAU ».

Bien entendu, cette reconnaissance de facteurs constitutionnels s'impose plus encore dans l'instabilité qui, en effet, est rarement d'origine infectieuse. Il n'est pas question d'en rapporter la classique description de DUPRÉ ni d'en discuter l'essai de typologie de WALLON, mais de souligner sa fréquence, surtout sous ses formes mineures telles qu'elles apparaissent à l'école, où elles se signaleront souvent par un trouble électif de l'attention.

Sera-t-il nécessaire de rappeler aussi que « paresse » et « distraction » sont à certains égards normales et expriment l'inadaptation d'un enfant que l'Ecole n'intéresse pas. DEWEY, CLAPARÈDE à ce propos en tiraient argument pour justifier une réforme de l'Enseignement qui tiendrait compte de l'orientation de l'affectivité enfantine. Mais il reste que la majorité des petits écoliers apprennent l'attention et l'effort en développant leur volonté. Pourquoi certains ne le font pas ?

Nous avions rappelé, à la suite des psychanalystes, l'existence de fausses arriérations d'origine affective. Mais il est exact qu'elles sont rares et expriment de graves névroses. Si bien que les difficultés d'adaptation scolaire, sous leurs formes légères ou transitoires, apparaissent plus normales. En effet, résume Rey, « la personne humaine est rarement homogène et il se produit alors un phénomène inhérent à toute croissance dysharmonique ; les mécanismes et les formes les plus évoluées, s'étalent, font parade, recouvrent et complètent des lacunes. Ces tendances qui n'ont pas été élaborées par une prise de conscience, forment corps étrangers dans la construction et rendent l'édifice fragile ; elles entretiennent à sa base le travail sourd des pulsions ignorées et non satisfaites. Il en résulte des courts-circuits, des ratés, des dissociations, tous tolérables et réparables, si l'évolution inachevée est assez élevée, mais qui montrent bien que l'équilibre parfait est un idéal ». Dans cette perspective, comment interpréter le mauvais rendement scolaire ? Il est certes impossible de dresser un inventaire complet des diverses causes à retenir, d'autant mieux que les sources mélangent parfois leur eaux et qu'éléments primaires et réactionnels interfèrent de complexe manière. Dès lors, puisque le jeu des actions réciproques entraine des effets divers, une analyse en niveau est nécessaire, depuis les formes les plus banales qui semblent d'ordre éducatif simple, jusqu'à celles obscures, où le praticien s'interroge encore et reste plus ou moins désarmé.

I. - *La paresse et la distraction comme mécanisme de réaction.* — Sans affirmer sur le mode lyri-

que, avec MONTESSORI, l'existence d'une « question sociale » de l'enfant, il faut bien reconnaître que la condition qui lui est faite, surtout dans le monde moderne, ne permet guère son épanouissement et nous voyons donc se multiplier les inadaptations scolaires aux frontières du normal. N'hésitons pas à mettre en cause, indépendamment du malheur et de la misère,

1°) *les mauvaises conditions de travail et de jeu,* les appartements étroits où l'enfant ne peut ni jouer ni travailler, les écoles tristes, sales, avec leurs cours de récréation petites et dallées où il est très souvent interdit de courir, de crier. Bien entendu, on le sait, la guerre a encore aggravé cet état de choses. En sorte que la récréation, selon la remarque de JANET ne peut faire son service de « recharger » l'enfant.

2°) *l'habitude de faire participer étroitement l'enfant à la vie d'adulte,* fatigante et irrégulière, dont SHEHAN et SCHEY ont prouvé les conséquences perturbatrices. D'autre part, PINTER et LEV, qui ont dressé un inventaire des soucis des écoliers, ont montré que l'enfant partage, plus qu'on ne le croit, les préoccupations de ses aînés, à plus forte raison quand ils s'en entretiennent devant lui.

3°) *l'usage exagéré de la punition.* Les parents ont, en effet, tendance à penser que les châtiments corporels, les privations de distraction résolvent tous les problèmes éducatifs qu'il s'agisse de « paresse » ou « d'étourderie », tandis que, selon LAYCOCK, le maître serait normalement indulgent devant l'enfant apathique et soumis mais agressif devant l'enfant difficile et même simplement perturbant,

Ne nous hâtons pas cependant de minimiser, car remarque RAMBERT, « une réprimande, une fessée, pas plus méchante que les précédentes, peut coïncider avec un état de sensibilité aïgue et voilà l'enfant qui éprouve confusément le sentiment d'une injustice, s'entête dans l'inertie ou dans l'instabilité. C'est ainsi qu'une punition ou un reproche, anodins en soi, mais faits devant les camarades, la décision des parents d'habiller ou de coiffer l'enfant d'une manière qui fait remarquer peuvent être à l'origine de difficultés. Soulignons en effet avec SCHILDER que l'être ne peut vivre sans un sentiment de sa propre valeur, en sorte que si le « niveau auto-estimatif » est abaissé par les moqueries, même injustifiées, ou par la reconnaissance d'une infériorité, diverses réactions peuvent se produire « vers le haut » ou « vers le bas » suivant le schéma de KRAEPELIN et qui sont quelquefois à l'origine de difficultés scolaires :

a) *simples crises temporaires de « paresse » ou d'instabilité,* bien connues surtout lorsque le sujet est accepté par le groupe ;

b) *régression vers les satisfactions immédiates,* quelquefois, par exemple un petit débile, ou un élève intelligent mais dépassé par les acquisitions, s'éprouvant incapable de réduire l'infériorisation, cherche une valorisation à portée de main, sous forme de chahut, de clowneries et quelquefois dans un repli vers la jouissance consolatrice : gourmandise et besoin d'amusement.

3°) *accroissement des exigences envers autrui,* l'enfant, qu'il soit exagérément « poussiné » ou délaissé, peut réagir en réclamant davantage d'at-

tention. Il exige, par ses mauvaises notes, que l'on s'occupe exclusivement de lui.

Mieux renseigné, le médecin peut, ici, faire besogne utile. Une nette amélioration est souvent obtenue, sans autre mal qu'un effort pour analyser les motivations psychologiques du mauvais rendement scolaire, ce qui n'est pas difficile, remarque d'ailleurs ZULLIGER, quand l'enfant a senti que nous ne sommes pas là pour le juger, mais pour le comprendre et l'aider. Car, comme l'écrit REY, « ne suffit-il pas, si le fond mental est bon, et surtout si les sujets sont jeunes et en plein stade de recherche instinctive d'autonomie, d'aérer un peu ces mentalités, de leur présenter une autre conception de la vie, de les guider dans leurs efforts qu'ils imagineraient impossibles, pour déterminer une libération rénovatrice ? »

II. — *Paresse et distraction comme l'expression d'un refus.* — Ce conseil est parfaitement justifié dans les cas d'opposition consciente. OMBREDANE cite le cas d'un élève, « médiocre dans les exercices d'abstraction, non tant par impuissance d'y réussir après application, que par désintérêt avoué. Non seulement il a pris, aux Iles, l'habitude d'une vie nonchalante et facile, dans un milieu familial indulgent, mais il se représente que « le latin ne lui servira jamais à rien pour vendre du rhum et que le bachot est pour lui un luxe qui ne veut peut-être pas la peine que ça représente ». Son avenir est assuré. Il souffre d'une nostalgie permanente, il n'a qu'une hâte, celle de retrouver la douceur de son pays natal. Il travaille sans effort, sans émulation, il n'a pas un mauvais classement scolaire,

il s'abandonne au cours des événements, il attend avec philosophie la fin des corvées scolaires ».

Il faut cependant se méfier et ne pas croire que l'attitude du sujet, quoiqu'il en dise, s'explique toujours ainsi. Dans bien des cas, en effet, la conscience ne fait que justifier, comme pour se défendre contre la reconnaissance, des motivations affectives. Aussi, le mauvais rendement scolaire, de ce point de vue, exprime plus souvent un conflit profond : le fait peut passer inaperçu parce que le milieu est dit bon. Mais, rappelle Boutonnier, ce n'est souvent qu'une apparence. Quelquefois l'action éducative des parents est compromise par l'intervention de la grande famille, une grand'mère, une tante... ou bien, l'exemple est plus fréquent, de secrètes fissures lézardent l'union conjugale, sans qu'il y ait expression véritable de la séparation.

D'ailleurs, il ne suffit pas que les parents forment, entre eux, comme le demande Pichon, un « bloc indissoluble », il faut encore que chacun ait conquis son harmonie intérieure. Or, les parents n'ont pas eu toujours une croissance affective satisfaisante et leur moi reste donc plein de contradictions et d'abîmes. Ainsi leurs propres difficultés peuvent donc intervenir dans leur tâche difficile qui consiste à reconnaître, puis à éduquer les pulsions instinctuelles de leurs enfants. De notre point de vue, deux cas particuliers méritent d'être soulignés :

— il arrive que se glissent, dans l'inconscient des parents les meilleurs des *sentiments négatifs*. Par exemple si l'enfant présente certains traits de

caractère physique ou psychique détestable dont on a souffert et dont on souffre encore dans la famille ou la belle-famille, ou bien encore si l'enfant est né à un mauvais moment... quelquefois s'établit ce que l'on a appelé un « contre-transfert » les parents rejouant en quelque sorte le drame de leur enfance en changeant de rôles ; c'est ainsi qu'un père, mauvais élève, et ayant de ce fait mécontenté ses parents, impose à son fils une autorité tatillonne lui interdisant systématiquement de jouer, demandant à ses professeurs de le surveiller étroitement, sanctionnant avec une brutalité extrême les moindres défaillances.

— les parents qui normalement investissent déjà l'enfant de leur propre idéal peuvent lui imposer, en réaction de leur insuccès dans la vie et en compensation d'un sentiment d'infériorité, un *niveau d'aspiration* inaccessible, au sens de Kent Lewin. Par exemple, un instituteur musulman qui a eu le sentiment d'être l'objet de mesures d'exclusion raciales, exige que sa fille soit toujours première, et n'admettra pas qu'un fléchissement de l'état général coïncidant avec une excellente réussite du cadet dont elle est évidemment jalouse, ait pu conditionner une petite baisse de rendement.

Dans tous ces cas, s'ils étaient toujours « purs », au fur et à mesure que les parents réussiraient à les remiser intérieurement, l'enfant se détendrait et obtiendrait, à l'Ecole, de meilleurs résultats, mais en fait, rappelle Leuba, la situation affective anormale a créé des noyaux névrotiques dont les conséquences pathologiques sont souvent compliquées encore par les multiples psychotraumatismes.

Faut-il enfin reconnaître que chez certains enfants névrosés, l'activité scolaire elle-même peut être chargée de signification ? C'est ainsi que l'on pourrait tirer d'un très récent article de Rostand toute une psychanalyse du mauvais élève en mathématiques, si l'on admet, comme l'écrit Kupper, que les abstractions sont « autant de seins maternels à être pris avec amour et gourmandise, tandis que M. Klein y voit l'expression de la crainte à connaître de façon précise et exacte les détails réels du corps maternels », si l'on admet que la tendance déductrice repose comme le veut Ehrenzweig sur un sentiment de culpabilité qui serait projeté en besoin de causalité... Sans doute, admettrons-nous que ces figures et signes, chez certains jeunes névrosés, peuvent être chargés de signification symbolique et c'est ainsi que Baudouin cite le cas d'une fillette, associant « la fraction », (« Bruch » en allemand) à une « hernie » (id.) d'un grand-père, associée elle-même à la création des enfants. Mais il est préférable de ne pas aller plus loin sans risquer de compromettre la psychanalyse dont l'apport a été essentiel à notre connaissance du mauvais élève.

A titre indicatif, voici le premier bilan des activités du Centre Psycho-pédagogique du Lycée Claude-Bernard.

En ne comptant, dans les mille dossiers, que les cas de prise en rééducation psychologique et ceux où il y avait eu examen psycho-pathologique approfondi, on a compté :

44 *cas de conflit affectif récent* ou de *traumatisme nettement déterminé* (par exemple mort d'un

parent, terreur causée par une scène pénible). Dans dix de ces cas, cette cause est accompagnée d'une ou plusieurs autres.

61 cas de *conflit paternel ou maternel profond* remontant généralement aux premiers mois ou années de la vie (dont 16 avec une cause associée).

49 cas de *conflit fraternel* (jalousie) aigu ou inconscient, dont 16 avec une autre cause associée.

114 cas de conflit affectif d'origine peu nette ou dû aux circonstances de vie (dissociation involontaire familiale par exemple). Dans 39 d'entre eux, une autre cause est également en jeu.

177 cas de *fautes éducatives graves* (éducation trop molle ou, au contraire, trop rigoriste, favoritisme, etc...) dont 35 où elles ont entraîné un complexe d'infériorité et une inhibition réellement très profonds.

73 cas *d'opposition aiguë ou passive au milieu* sans faute décelable de celui-ci, même après un examen approfondi.

30 cas d'*infantilisme psychique* et *arriération affective* généralisée.

79 cas d'*inhibition, complexe d'infériorité* semblants en quelque sorte constitutionnels et n'ayant été, tout au moins, justifiés après examen par aucun conflit profond ni faute éducative.

Conclusion

« Sans l'Ecole, nous ferions faillite ». On prête ce mot à un pédo-psychiâtre, désireux de rappeler, dans une boutade, que l'essentiel des activités des techniciens de l'enfance inadaptée était consacré aux mauvais élèves. De fait, en pratique privée, comme dans les consultations spécialisées, la plainte la plus fréquemment enregistrée est celle de mauvais rendement scolaire.

Comment en serait-il autrement quand la Société rappelle incessamment que l'Ecole est le grand carrefour de l'organisation humaine, en sorte qu'une orthographe médiocre, à dix ans, décide de l'avenir social d'un sujet en interdisant l'accession au secondaire, donc à toutes professions qui exigent le baccalauréat, « extrême-onction de la culture bourgeoise », disait BRASSILACH.

Bien sûr, l'importance de l'inadaptation, son aggravation croissante oblige à penser qu'une réforme de l'Enseignement s'impose. Mais, s'il faut d'ailleurs se méfier des faiseurs de plans, reconnaissons que les transformations les plus radicales n'élimineraient pas les mauvais élèves, car souvent leur mauvais rendement à l'école ne fait qu'exprimer leurs difficultés propres.

Dans ce domaine de l'inadaptation scolaire, nous avons préféré consacrer notre thèse à l'étude

du mauvais rendement intellectuel, en éliminant les cas, bien plus rares, où, les résultats étant bons, l'enfant témoigne de troubles du comportement qui nécessitent sanction ou exclusion.

En effet, lorsque les parents se plaignent de leur enfant et consultent, après, comme ils disent, « avoir tout essayé », il faut reconnaître que la seule limitation de la responsabilité de leur enfant leur semble être dans l'infériorité intellectuelle. Que de fois les parents, après l'échec des mesures pédagogiques, se décident à recueillir l'avis autorisé en posant la question « Docteur, mon fils est-il intelligent ? », ce qui sous-entend d'ordinaire cette alternative, d'ailleurs quelquefois explicitement exprimée : « ou il est bête, alors tant pis, nous ne dirons plus rien, ou il est intelligent, et nous trouverons bien le moyen de le faire plier ».

Certes, l'arriération reste la grande cause de l'insuccès scolaire, non les débilités profondes, assez rapidement éliminées dès les petites classes, mais les cas légers aux frontières de la normale qui ne peuvent que s'accrocher sans réussir vraiment à s'adapter. Ici, l'insouciance des Pouvoirs Publics est criminelle. Ces enfants qui encombrent les classes et freinent le mouvement doivent recevoir un enseignement adapté, dans ses programmes et surtout dans ses méthodes. Les possibilités de récupération existent, car l'acquisition des automatismes scolaires de base — lire, écrire, compter — ne fait guère intervenir l'intelligence proprement dite, mais bien plutôt, l'exemple des dyslexies le prouve, certaines capacités d'acquisition et de dressage dépendant plus d'aptitudes perceptivo-motrices que des facteurs noétiques.

Mais enfin ! dans près des deux tiers des cas, vus par exemple au Centre du Lycée Claude-Bernard, le niveau mental était satisfaisant. C'est que les choses sont plus compliquées que ne le laisse supposer une doctrine selon laquelle l'intelligence « est » ou « n'est pas ».

D'abord, les aptitudes intellectuelles sont diverses. Une étude, longtemps marquée par l'apriorisme de la théorie des Facultés, commence à être engagée sur le plan expérimental. Mais, aux recherches factorielles entreprises par Spearman, l'avenir préférera certainement celles plus adaptées à notre objet, où, comme dans l'exemple cité d'Hotyat, dans la détermination des processus mentaux en jeu dans les diverses tâches scolaires, la statistique est au service de l'investigation clinique des points de vue psychologiques et pédagogiques.

Toutefois, il faut certes reconnaître une inégalité des dons ; un danger persiste dans la théorie des aptitudes, celui d'en faire des particularités constitutionnelles fixes et permanentes.

En fait, ce pessimisme éducatif semble sous la dépendance d'une conception étroite de l'intelligence, en effet, dit Rey, « nous tendons toujours à attribuer aux dispositions conscientes un rôle fondamental et apercevons mal celui qui revient aux pulsions instinctuelles, aux modifications de la santé, aux nombreuses influences sociales ».

C'est pourquoi le spécialiste a appris à se méfier même des tests en reconnaissant l'existence de fausses arriérations d'origine sociale et surtout d'origine affective, comme y insistent les psychanalystes,

Bien entendu, la thèse s'imposera davantage lorsqu'il s'agira non de arriérés, mais de maladroits de l'intelligence. Comme le dit TRAMER, « l'on peut considérer l'intelligence comme un outil dont l'homme se sert pour régler son attitude à l'égard du monde, outil propre à lui fournir le jugement nécessaire à sa gouverne et à son comportement. Quand à savoir si l'homme use de cet instrument et s'il en suit les directives toutes les fois qu'il les lui suggère ; s'il l'applique à de bons desseins, en lieu et place qu'il convient, avec constance et en pleine conscience de soi-même ou non ; s'il a plaisir à le faire, s'il en tire de la joie ; ou si, au contraire, il n'y cède que par contrainte et de mauvais gré... tout cela dépend de son caractère ».

Nous aurions aimé, à propos de ces éternels problèmes de la « paresse » et de la « distraction », faire état de contributions originales sur les responsabilités de l'organisme. Mais notre recherche bibliographique a été vaine et nous n'avons retrouvé que ce que connaît déjà le praticien. Aussi avons-nous préféré porter notre attention sur :

— diverses considérations de psychologie théorique relatives à la nature de l'intelligence et la signification de l'aptitude ;

— les motivations affectives profondes telles que les affirment les psychanalystes.

A ce sujet, nous avons cru nécessaire de distinguer deux cas, ou pour mieux dire, deux degrés de gravité :

1°) *Quand le mauvais rendement scolaire est une réaction à une situation peu favorable,* en par-

ticulier parce que les parents ne donnent pas à l'enfant des conditions favorables d'évolution.

2°) *Quand le mauvais rendement apparaît comme l'expression d'un conflit,* l'adaptation scolaire étant impossible par authentique névrose.

*
**

Nous avons choisi pour illustrer notre travail, un cas d'enfant, vu il y a six ans à la Consultation Médico-Psychologique organisée alors dans le cadre de la Consultation Crespin par M. le Professeur Sarrouy. Que l'on ne s'étonne pas de notre choix, en effet il serait désirable que, dans ces domaines, ne soient jamais publiés que des dossiers pour lesquels on dispose d'un certain recul du temps. Ici, en effet, l'enfant a pu être vu, de loin en loin, jusqu'en 1951.

Marc, 8 ans, 4 mois est adressé pour mauvais rendement scolaire et nervosité.

Du point de vue médical, l'examen de M. le Professeur Boulard ne relève que de légers signes cliniques d'hyperthyroïdie et le Métabolisme de Base est augmenté de 5, donc dans la limite des erreurs de technique de la méthode. C'est d'ailleurs un enfant bien développé, sans passé pathologique chargé.

Du point de vue psychologique, l'examen de M. Luccioni donne un niveau mental correct au Terman, mais les résultats sont très dispersés avec excellente réussite dans le domaine verbal où le

niveau de 12 ans est dépassé tandis que aux épreuves de G. Arthur, dans le domaine sensu-actionnel, la réussite est très médiocre.

Par ailleurs, l'enquête sociale et l'interrogatoire des parents fournissent de précieux renseignements.

Fils unique, vivant dans de bonnes conditions matérielles, sa mère était depuis trois ans seule à s'occuper de lui. Elle l'habillait un peu « à la fille », ce dont se moquaient ses camarades, de même que de son absence d'accent algérien. Par ailleurs, de grossières fautes éducatives sont commises par oubli de l'âge de l'enfant, soit qu'il participe aux soucis et aux préoccupations de la mère, soit qu'il fasse l'objet d'un enseignement fantaisiste, lorsqu'il se trouve en contact avec le deuxième mari de sa grand'mère qui se propose, pendant les vacances, de lui expliquer les tragédies classiques et l'extraction des racines carrées.

Le cas semblait donc simple, sinon banal, et il était permis de penser qu'avec une médication appropriée, quelques conseils aux parents, deux ou trois entretiens avec l'enfant, tout rentrerait dans l'ordre, d'autant mieux que le contact affectif semblait bon.

En fait, au bout d'un mois environ, la situation n'avait pas évolué. Cependant, de très importants renseignements étaient fournis par la mère qui, mise en confiance, racontait sa situation.

— Marc était issu d'une union irrégulière, les parents que séparaient d'ailleurs une très grande différence d'âge vivaient maritalement et le père,

marié de son côté, avait refusé de régulariser sa nouvelle situation, parce que, Catholique, il condamnait le divorce !

— Dès sa naissance, il aurait été confié à une crêche, puis la grand'mère se serait aperçue qu'il n'était pas très bien soigné et elle avait décidé de s'en occuper mais, en fait, pour le confier à diverses garderies ou jardins d'enfants. Ce n'est qu'à l'âge scolaire, au moment où son père mourrait, que, pour des raisons matérielles, car elle était maintenant privée de ressources, si l'on en croit la mère, l'enfant aurait été repris par elle pour vivre en Algérie où elle venait de trouver une situation.

De son côté, les entretiens avec l'enfant révèlent plusieurs faits importants :

— d'abord, l'existence d'une *dyslexie d'évolution* qui semble sous la dépendance d'une mauvaise latéralisation et qui s'exprimerait surtout par une très grave dysorthographie.

— ensuite, un *sentiment d'exclusion* collectif, l'enfant, par défense, ayant fait retraite dans une vie imaginative qu'il menait à deux en compagnie d'un petit ami.

— enfin, ce qui est plus grave, un *sentiment d'abandon,* la mère qui l'entourait d'une affection enveloppante et même excessive, devait, parce qu'elle travaillait, le laisser chez la concierge jusqu'à son retour, tandis que pendant les vacances, elle l'envoyait chez la grand'mère pour quatre mois !

Les opinions de Spitz sur les conséquences néfastes de l'hospitalisme éclairaient d'un jour nou-

veau le problème qui désormais apparaissait plus complexe. Une psychothérapie vraie était engagée, accompagnée de quelques conseils de rééducation pédagogique, mais au bout d'un mois, la mère cessait d'envoyer l'enfant à la Consultation. Elle justifiait, par la suite, son attitude, en prétextant d'abord diverses difficultés pratiques, puis sa répugnance à voir son enfant la « critiquer » devant des étrangers. Pourtant l'année suivante, deux mois avant les vacances, elle ramenait Marc, dit moins mauvais élève, mais toujours aussi turbulent. Une action pu être poursuivie à objectif plus particulièrement scolaire.

Pendant les vacances, la mère se mariait et l'enfant était envoyé en pension en France, à la rentrée. Et, en 1952, la mère eut l'occasion de remercier de l'aide reçue à la Consultation, l'enfant étant déclaré bon élève et sage, mais, remarqua-t-elle il manifestait une certaine hostilité contre elle, « on dirait qu'il m'en veux » et surtout s'inquiétait de tous ces troubles que Bender a réuni sous le titre de « désordre psychopathique de l'enfance ».

Donc, le mauvais rendement semblait à la rencontre de circonstances éducatives et d'un trouble profond de l'affectivité. Conseils pédagogiques, rééducation psychique ont l'aidé l'enfant à sortir de ces impasses scolaires, mais n'ont pas permis de modifier la situation affective de base qui, maintenant, se présente avec netteté. C'est pourquoi conseil fut donné de ne pas se réjouir et de faire subir à l'enfant une psychanalyse régulière, si un examen spécialisé en confirmait la nécessité.

*
**

Ainsi, avec un mauvais élève, l'examen ne devra pas s'arrêter à la découverte d'une cause d'inadaptation, par exemple soit l'insuffisance intellectuelle, soit une affection médicale. Souvent, en effet, une attention plus complète et plus approfondie permet de découvrir d'autres facteurs, sociaux et psychologiques, en particulier, qui se combinent entre eux, pour donner trop souvent l'impression d'un écheveau embrouillé.

Cette nécessité de compléter l'examen somatique par une prise méthodique de renseignements sociaux et par une investigation, au besoin expérimentale grâce aux tests, de la personnalité de l'enfant, est commandée par le souci classique de guérir. Trop souvent, en effet, l'effort thérapeutique échoue parce qu'il ne correspond pas à la complexité de la situation. En particulier, il est bien rare qu'il ne soit pas nécessaire d'agir sur l'enfant lui-même par la voie psychologique, en vue, disait Allen, de « l'aider à s'aider lui-même ».

1°) D'ordinaire, l'entretien suffira : simples suggestions pédagogiques avec indication d'un nouveau plan de vie, éclaircissement des difficultés, justification de la loi du travail, quelque fois même invigoration morale, si elle est ferme et nuancée.

2°) Quelquefois cependant, les conflits apparaissant trop profonds pour céder aisément, un authentique traitement psychologique semblera s'imposer.

Les procédés psychothérapiques sont aujourd'hui mieux connus du médecin qui a appris à connaître, à côté de la grande analyse, rarement utilisable en

pratique infantile, diverses méthodes auxquelles Espanol consacra sa thèse.

Sans doute, une indifférence, voire une hostilité déclarée, se rencontrent souvent et ces attitudes semblent se fonder sur la constatation de bien des échecs qui font penser que les surprenants redressements quelquefois reconnus sont le fait du hasard. En fait, diverses raisons peuvent être signalées comme à l'origine des insuccès :

1°) *L'oubli du facteur temps :* les linéaments inconscients de la personnalité ne peuvent se révéler que lentement et péniblement, aussi la psychothérapie engagée devra être poursuivie pendant un laps de temps raisonnable et non brutalement interrompue au bout d'un mois parce que l'on ne voit pas de résultats.

2°) *Le manque d'expérience :* n'est pas psychothérapeute qui veut, en particulier il faut apprendre à se méfier d'un dictionnaire de l'inconscient que l'on aurait constitué à coup de lectures, ce qui peut donner à la pratique un caractère rigide, avec, bien sûr, le risque de l'erreur.

Mais le grand obstacle est certainement dans le désintéressement trop fréquent du thérapeute, en particulier du psychanalyste, pour la situation éducative.

Or, *dans tous les cas,* l'action sur l'enfant devra être doublée d'une mise en question des erreurs éducatives. Les parents protestent certes contre l'accusation d'« éducateur-amateur » que lance Seclet-Riou et cependant ne faut-il pas re-

marquer que leur « métier » de parents est le seul qu'ils n'aient pas préparé, ou bien qu'ils consacrent, d'ordinaire, l'essentiel de leur temps à s'instruire pour cette petite partie de leur destinée profonde qui est la profession, ou, pour la femme, son activité ménagère. De ce point de vue reconnaissait un philosophe, l'ignorance peut être plus dangereuse que l'immoralisme. Mais ce désintérêt trouve en réalité sa raison dans une sorte de « philosophie » mal consciente de l'enfance : « *un pessimisme,* écrit Luccioni, où se rencontrent dans une étonnante conjonction, l'*empirisme* selon lequel tout doit être reçu de l'extérieur et un certain *moralisme* pour qui la Nature est par essence mauvaise. A quoi, la société moderne qui tend à détourner en particulier la femme de sa fonction maternelle, a ajouté encore une complication nouvelle en faisant du « couple » une sorte de fin en soi, ce qui donne à l'enfant une « position excentrique » et, en effet, loin de tenir compte de lui dans l'organisation de la vie familiale, trop de parents ont tendance à exiger, dès que possible, « l'éducation pour la famille » : « *accepte et renonce et je t'aimerai* ».

Il faudra donc chaque fois mettre les parents en face de leurs responsabilités, faire reconnaître leur erreur, les conseiller pour qu'ils reprennent, dans un climat de confiance, avec plus de chance de succès, leur tâche. Répétons-le, un avis décide, voire même un simple renseignement peuvent empêcher que l'avenir d'un enfant soit compromis. Comment le médecin pourrait-il donc ne pas admettre sans faillir à sa tâche, son rôle de *conseiller d'éducation ?* Encore faut-il qu'il ne

tombe pas dans le préjugé dénoncé par le Frère Charmot qui est « de croire, quand on a fait des études médicales, qu'on peut aussi, sans préparation spéciale, se mêler d'éducation ».

Bibliographie

AJURIAGUERRA, ZAZZO et BOREL-MAISONNY. — (*In Enfance : numéro spécial* « L'apprentissage de la lecture et ses troubles », 5, 1951).

ALLENDY. — « L'Enfance méconnue ». (*Genève, Ed. du Mont-Blanc*, 1946).

BAUDOUIN (Ch.). — « L'Ame enfantine et la psychanalyse ». (*Neufchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé*, 1931).

BERGE et N. ANGOULVENT. — « Premier bilan des activités du Centre Psycho-pédagogique du lycée Claude-Bernard ». (*in « Enfance », I*, 1950).

BODIN. — « L'Adaptation de l'enfant au milieu scolaire ». (*Paris, P.U.F.*, 1945).

BOULARD, COMBE et LUCCIONI. — « Mauvais rendement scolaire et situation affective ». (*in Pédiatrie*, 38, *n°* 1, 1949, *p.* 5.).

CARMICHAEL. — « Manuel de Psychologie de l'enfant ». (*Paris, P.U.F.*, 1952).

CLAPAREDE. — « L'Education fonctionnelle ». (*Neufchatel-Paris, Delachaux et Niestlé*, 1931).

CHAMBRON. — « Quelques aspects des processus intellectuels au cours de l'analyse grammaticale chez les enfants de 6e ». (*in Enfance*, 2, 1953).

CHARMOT (R.-P.). — « Médecine et Education », ouvr. collectif. (*Paris, SPES*, 1947).

DELAY, PICHOT et SICOT. — « Le traitement de certains troubles du comportement chez les débiles mentaux par le chlorhydrate de méthylamphétamine ». (*in Enfance*, 4, 1949).

DERIVIERE. — « Les causes physiques du déficit scolaire et leur traitement ». (*in Enfance*, 3, 1951).

DEWEY. — « L'Ecole et l'enfant ». (*Neufchatel-Paris, Delachaux et Niestlé*, 1931).

DOLL. — « L'Enfant arriéré ». (*in « Manuel de Psychologie de l'enfant » de CARMICHAEL op. cité*).

ENFANCE. — Numéro spécial sur la Psychologie scolaire, 5, 1952.

ESPANOL. — « Les traitements psychologiques des « Enfants-Problèmes ». (*Thèse Alger*, 1950).

FOULQUIE. — « Les écoles nouvelles ». (*Paris, P.U.F.*, 1948).

GILBERT-ROBIN. — « Les difficultés scolaires chez l'enfant et leur traitement ».)*Paris, P.U.F.*, 1953).

— « Précis de neuro psychiatrie infantile ». (*Paris*, 1950).

HEUYER. — « Introduction à la Psychiatrie infantile ». (*Paris, P.U.F.*, 1952).

HEUYER, PIERON, Mme PIERON et SAUVY. — « Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire ». (*Paris, P.U.F.*, 1950).

HOTYAT. — « Les faiblesses de la pensée mathématique chez les adolescents ». (*in Enfance*, 4, 1952).

JOHANNOT. — « Le raisonnement mathématique de l'adolescent ». (*Neufchatel et Paris, Delachaux et Niestlé*, 1947).

JONES. — « Traité théorique et pratique de Psychanalyse ». (*Trad. Jankélévitch, Paris, Payot*, 1925).

KACKZYNSKA. — « Succès scolaire et intelligence ». (*Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé*, 1935).

KANNER. — « Chid Psychiatry ». (*Springfield, Ch. C. Thomas*, 2e *éd.* 1948).

LAUNAY. — « Précis de médecine infantile ». (*Paris, Masson*, 1948).

LAYCOCK. — « Teachesis reactions to maladjustments of school children ». (*in British Journal of Educational psychology, II*, 1934).

LUCCIONI. — « Intelligence ». (*in A. POROT : Manuel alphabétique de Psychiatrie, Paris, P.U.F.*, 1952).

— « La mesure du développement mental ». (*in Algerie Medicale I*, 1951).

— « Les tests mentaux à l'école », tomes 1 et 2. (*Alger, Groupe Algérien d'éducation nouvelle*, 1951).

MICHAUX. — « Précis de neuro-Psychiatrie infantile ». (*P.U.F., Paris*, 1950).

MILLOT. — « L'éducateur et l'action éducatrice ». (*Paris, P.U.F.*, 1941).

OMBREDANE. — « Le problème des aptitudes à l'âge scolaire ». (*Paris, Hermann*, 1936).

OMBREDANE, Mmes SUARES et CANIVET. — « Les inadaptés scolaires ». (*Paris, Hermann*, 1936).

PICHON. — « Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent ». (*Paris, Masson* 1936).

PIOBETTA. — « Examens et concours ». (*Paris, P.U.F.*, 1943).

POROT et divers. — « Manuel alphabétique de Psychiatrie ». (*Paris, P.U.F.*, 1952).

REY. — « Etude des insuffisances psychologiques ». (*Neuchatel et Paris, Delachaux et Niestlé*, 1947).

ROSTAND. — « Vers une psychanalyse des mathématiques ». (*in Revue Française de Psychanalyse*, 4, 1952).

ROUDINESCO (M^me^), TRELAT (J.) et TRELAT (M^me^). — « Etude de quarante cas de dyslexie d'évolution ». (*in Enfance, I*, 1950).

SECLET-RIOU. — « La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement ». (*in Enfance, I*, 1951).

SIMON. — « Etude psychopédagogique de l'orthographe ». (*in Enfance*, 5, 1952).

SUTTER. — « La valeur de l'intelligence suivant le milieu ». (*in HEUYER, PIERON, etc.* ; « Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire », *op. cité*.

— « Le contre-transfert ». (*Communication à la Société de Pédiatrie, Alger*, 1952).

TRAMER. — « Manuel de Psychiatrie infantile générale ». (*Paris, P.U.F.*, 1949).

— « Problèmes et détresses d'écoliers ». (*Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé*, 1953).

VIOLET-CONIL et CANIVET. — « L'exploration expérimentale de la mentalité infantile ». (*Paris, P.U.F.*, 1946).

WALLON. — « Les origines de la pensée chez l'enfant ». (*Paris, P.U.F.*, 1945).

WARNER (W.-Lloyd). — « Réussite scolaire et classes sociales aux Etats-Unis ». (*in Enfance*, 5, 1950).

ZAZZO et DABOUT. — « Répartition des écoliers parisiens dans les cours de scolarité primaire et secondaire pour l'année 1950-1951 ». (*in Enfance*, 5, 1952).

ZAZZO et BOIVIN. — « Comparaison des écoliers normaux ou adultes débiles du même âge mental ». (*in Enfance*, 3, 1948).

ZULLIGER. — « Les enfants difficiles ». (*Paris, L'Arche*, 1950).

— « La Psychanalyse à l'école ». (*Paris, Flammarion*, 1930).

Table des Matières

Pages

INTRODUCTION 17
— Gravité du problème 17
— Orientation de la thèse 24

LE MAUVAIS RENDEMENT INTELLECTUEL EN MILIEU SCOLAIRE 31

Les arriérations 33
— La mesure de l'insuffisance 34
— Les possibilités de rééducation - Exemple des dyslexiques 46

L'insuffisance des aptitudes 52
— L'inégalité des dons 53
— Structure et évolution de l'aptitude 58

Les défaillances scolaires 62
— Les problèmes médicaux de la « paresse » et de la « distraction » 62
— Les réactions aux situations éducatives défavorables 67
— Les expressions des conflits profonds 70

CONCLUSION 75
— La rencontre concrète des facteurs de l'inadaptation - Le cas de Marc 81
— Le médecin « conseiller d'éducation » 85

BIBLIOGRAPHIE 89

VU :

Le Président de thèse,

Ch. SARROUY.

Le Doyen,

Ch. SARROUY.

VU ET PERMIS D'IMPRIMER

Alger, le 30 Juin 1953.

le Recteur,

GAU

IMP. NORD-AFRICAINE (S. CRESCENZO) — ALGER